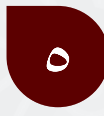


هذه الطبعة
إهداء من المركز
ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً



العربية في العالم

اللغة العربية في تركيا

تحرير
د. محمود محمد قدوم





اللغة العربيّة في تركيّا

تأليف:

د.إبراهيم شعبان
د.أحمد حسن محمد علي
د.أحمد صنوبر
د.حسين الأسود
د.رمضان دمير
أ.علي عبد الواحد عبد الحميد
د.عيد عبداللطيف
د.عمر إسحاق أوغلو
أ.قدرية هوكلكلي
د.كريم فاروق الخولي
د.محمد حقي صوتشين
د.محمد محمود كالو
د.محمود محمد قدوم
أ.د.يعقوب جيولك
د.يونس إينانج

تحرير :
د.محمود محمد قدوم



مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي
لخدمة اللغة العربية
King Abdullah Bin Abdulaziz Int'l Center for
The Arabic Language

اللغة العربيّة في تركيّا

الطبعة الأولى
١٤٣٨هـ - ٢٠١٦م

المملكة العربية السعودية - الرياض
ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa

مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية، ١٤٣٨هـ.
فهرسة مكتبة الملك فهد الوطنية أثناء النشر
قدوم، محمود محمد
اللغة العربيّة فـي تركيّا./ محمود محمد قدوم
- الرياض، ١٤٣٨هـ
..ص؛ .. سم
ردمك: ٤-٥-٩٠٨٤٧-٦٠٣-٩٧٨
١- اللغة العربية-بحوث ٢- تركيا أ. العنوان
ديوي ٤١٠,٧٢ ١٤٣٨/٤٥٧
رقم الإيداع: ١٤٣٨/٤٥٧
ردمك: ٤-٥-٩٠٨٤٧-٦٠٣-٩٧٨

التصميم والإخراج
دار وجوه للنشر والتوزيع
Wojooh Publishing & Distribution House
www.wojoooh.com
المملكة العربية السعودية - الرياض
الهاتف:4562410 الفاكس:4561675
للتواصل والنشر:
info@wojoooh.com



كلمة المركز

يعتني مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربية برصد حضور العربية في أنحاء العالم غير العربي، ويهتم بتقديم المعلومات الموثقة لتاريخها وحاضرها، كما يهتم ببناء أدلة للمعلومات تيسر التواصل على الباحثين والمؤسسات الثقافية في داخل الوطن العربي وخارجه. كما يجتهد المركز في رصد مجالات العربية التي لم تحظ بالدراسة الكافية، وقد وضع أطراً علمية في خططه يتعيِّن عليه أن يوسّعها بحثاً ودرساً لتكون منارة يستعين بها الأفراد والمؤسسات الذين يعملون في خدمة العربية في هذا النطاق، حيث نؤمن بأن خدمة اللغة ينبع من تصور واقعها، ومعرفة مجالات انتشارها وتقاطعها مع غيرها، وتتبع أوجه التأثر والتأثير في محيطها، لاسيما عندما نتحدث عن اللغة في بيئة خارج نطاقها الطبيعي.

وكلما توغل المركز في صقع من أصقاع المعمورة (مثل: الصين ، وإندونيسيا، والهند، وإسبانيا، وماليزيا، والولايات المتحدة...) عجب من عمق الحضور التاريخي للعربية فيها، وسعد بذلك، وباستمرار توقّد الرغبة في زيادة نفوذ العربية وانتشارها، وتطلع المختصين إلى إتقانها والتبحر في البحث فيها. والعجب يزداد في بعض الدول الصديقة، أما الدول الإسلامية كالجمهورية التركية فلا غرو أن يكون للغة العربية حضورها العميق المؤثر فيها، كيف لا وهي لغة القرآن، كما أنها الحاضن التاريخي الثقافي الوثيق

بين العرب وإخوانهم من سائر القوميات والأعراق، كما أن للعربية حضورها الخاص جدا في تركيا، إذ يمتد هذا الحضور في عمق القرون، وما زالت المكتبات التركية تحتفظ بذخائر المخطوطات العربية، وما زال للعلماء العرب أصداؤهم في تركيا، وما زالت العربية حاضرة في وجدان المسلمين الأتراك، وذلك نابع من الارتباط الروحي الديني إضافة إلى الجوار الحضاري.

ومن ضمن مشروعات المركز التي يعمل عليها في دعم العربية دوليا: (برنامج النشر) ويتضمن هذا البرنامج مجموعة من سبل التأليف وطرائق جمع المعلومات وتقديمها، ومنها (جمع الأبحاث التخصصية) وهو مشروع يتولاه أحد المختصين في موضوع محدد بإشراف المركز ومتابعته، فيجمع كل ما تصل إليه يده من أبحاث في هذا الموضوع، ثم ينتخلها ويرتبها ويبوّبها، ويحرر ما يحتاج فيها إلى تحرير، ثم يضمها كتاباً نسعد بتقديمه للقارئ الكريم، مثل هذا الكتاب بين يديك، الذي عمل الدكتور محمود قدوم فيه على جمع الأبحاث المكتوبة في المؤسسات العلمية التركية عن اللغة العربية في تركيا؛ بهدف تقديم تصور واضح عنها تاريخا وواقعا، مما سيكون جاذبا للباحثين وللمؤسسات الثقافية لمواصلة السبيل البحثي والتجسير العلمي والمعرفي بين الأطراف المتباعدة.

ويرفد هذا المشروع العلمي كتاب آخر يصدر بالمزامنة معه ضمن سلسلة (الأدلة والمعلومات) التي ينشرها المركز، وهو جمعٌ بيبلوغرافي للرسائل الجامعية العربية في تركيا (الماجستير والدكتوراه) نهض به الدكتور محمد وجيه أوغلو.

كما يأتي هذان الكتابان فاتحة للعناية البحثية للمركز باللغة العربية في تركيا، ويعمل المركز حاليا على كتاب ثالث يختص برصد المؤسسات المعنية بالعربية في تركيا، وهذه العناية تتكامل مع جهود المركز الأخرى واهتمامه باللغة العربية في تركيا، حيث افتتح المركز معمل اللغة العربية في إسطنبول، ويساهم في تنظيم الندوات والمؤتمرات، كما يعمل على توقيع مذكرات تعاون مع بعض المؤسسات العلمية؛ لتكون مفتاحا لمشروعات أعمق وأبعد مدى، ويسهم في التواصل المباشر بين المختصين العرب والأتراك.

والدعوة قائمة لكافة المؤسسات اللغوية العربية في تركيا والوطن العربي لبذل مزيد من الجهود في التقارب؛ لدعم حضور العربية في تركيا، والوفاء ببعض حق هذه اللغة الشريفة.

أحتفي كثيراً بما قام به محرر الكتاب د.محمود قدوم، وأشيد بالمجهود العلمي البارز للمشاركين في بحوثه وموضوعاته، وأتطلع إلى مزيد من الأعمال العلمية التي تتناول العربية في تركيا، وأن تتكامل الجهود العلمية مع الجهود التفيذية المباشرة في التعاون والتكامل بين المؤسسات ذات الأهداف المشتركة.

سدد الله الجهد والرأي.

الأمين العام

د.عبدالله بن صالح الوشمي



مقدمة الكتاب

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيد المرسلين وآله وأصحابه أجمعين، وبعد،

فتشهد الجمهوريّة التركيّة في الأعوام الأخيرة صحوة علميّة هائلة، وازدهارا منقطع النظير في تعلّم اللغة العربيّة وتعليمها ونشرها، سواء كان ذلك في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والتربية، أم في كليّات الترجمة، أم في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية، أم في ثانويات الأئمة والخطباء، أم في المراكز والمعاهد والأكاديميّات المنتشرة في أنحاء الجمهوريّة.

فقد تضاعف عدد الطلاب الراغبين في دراسة العربية، وكثرت البعثات الطلابية التركية لدراسة العربية في البلدان العربية، وزاد الإقبال على العربية لأغراض خاصّة؛ تجارية واقتصادية...، ووضِع قرار في كليات الإلهيات (İlahiyat Fakültesi) نصَّ على أن تُعيَّن سنة تمهيدية أو تحضيرية (Hazırlık Sınıf) مخصّصة لمهارات العربية فقط: الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

وأعلنت وزارة التعليم التركية إضافة اللغة العربية إلى المناهج التعليمية لطلاب المرحلة الابتدائية، ابتداء من العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)، موضحة أن اللغة العربية ستدرس بوصفها إحدى اللغات الأجنبية الاختيارية لكل من الصفوف

الابتدائية: (الثاني، الثالث، الرابع)، فضلا عن تدريسها مسبقًا في صفوف المرحلة المتوسطة:(الخامس، السادس، السابع، الثامن)، والمدارس الثانوية المعروفة باسم «مدارس الأئمة والخطباء». وعزت الحكومة قرارها إلى أهمية اللغة العربية التي ينطق بها نحو (٣٥٠) مليون شخص في (٢٢) دولة في العالم، إضافة إلى ما وصفته بالدواعي التاريخية والثقافية التي تستدعي تعلمها في أي بلد مسلم.

ويشجِّع على هذا الازدهار اللُّغوي أمورٌ متعددة؛ منها:

١-التمسّك بالدين الإسلامي وكتابه (القرآن الكريم)، ولغته (اللغة العربيّة)؛ إذ إنَّ الغرضَ الدينيَّ هو الدَّافع الأكبر لمتعلمي العربية.

٢-سياسة الجمهوريّة في الانفتاح على العالم العربي سياسيا واقتصاديا واجتماعيا وأكاديميا...، وليس أدلّ على ذلك من التوسع في تدشين محطات التلفزة الناطقة باللغة العربية، وإقامة المسابقات الرسمية وغير الرسمية على مدار العام ليتبارى طلاب المدارس في آداب العربية وفنونها، والزيارات الرسميّة والخاصّة بين تركيا والعالم العربي.

٣-ثقافة البلد؛ إذ إنَّ الأتراك بعمومهم يكنُّون للغة العربيّة الاحترام والتقدير، ويتعاملون مع النَّص العربي بوصفه نصّا مقدّسا، ويعدّون الحرف العربي ممثّلًا للغة دينهم.

إلا أن هذا الازدهار في «الكم» لم يصاحبه ازدهار في «الكيف»؛ فلم تتطور وسائل تعليم اللغة إلا في بعض الجامعات الحديثة، وبقي تعليم اللغة على حاله في كثير من الأقسام والمراكز والجامعات، يعاني من مشكلات كبيرة وتحديات كثيرة، بحيث يتخرج كثير من الطلاب بعد سنة تحضيرية كاملة ولا يزال إنتاجهم اللغوي ضعيفا، وإن تحسنت مهاراتهم في القراءة والترجمة.

إنَّ الازدهار الذي تعيشه اللغة العربية في الجمهوريّة التركيّة يستدعي تخطيطًا لغويًّا قائمًا على أسسٍ علمية دقيقة، وهذا يحتاج إلى تضافر جهود الجامعات والمؤسسات اللغوية والفكرية؛ فالتخطيط اللُّغوي الدقيق يقتضي أن توجد وسائل وأدوات ومناهج ترفع من مستوى العربية وتحقِّق انتشارها وفق مخطَّطٍ يكون واعيًا لمشكلاتها، والجوانب التي تُنمِّيها، إضافة إلى تكثيف التَّواصل بين العالم العربي ومؤسسات تعليم اللُّغة العربية خارج الوطن العربي، وتأهيل المدرِّسين العرب والأتراك وتزويدهم بقدراتٍ ومهاراتٍ تُسهم في رفع كفاياتهم على التواصل مع متعلِّمي العربية من غير أهلها؛ فكلّ القضايا

السابقة ترتبط بالتخطيط اللغوي الدقيق، الذي يلبّي الحاجات ويسدّ النّقص ويقوِّم المناهج ويجعل تعليم العربية محقِّقًا ومتماشيًا مع معايير تعليم اللغات العالمية الأخرى، التي يُتَّبع في تعليمها طرق ووسائل تؤدِّي إلى سهولة تعلُّمها وسرعة انتشارها.

ولعلَّ هذا أبرز ما يقدّمه هذا المشروع الذي يهدف إلى تعريف الخبراء والمختصّين والدارسين بأوضاع اللغة العربيّة في تركيّا؛ حتى تتبلور لهم صورة واضحة يعتمدون عليها في بناء مشاريعهم ودراساتهم سواء تلك المتعلقة بالتخطيط اللغوي أم المنهجي أم الكفايات اللغويّة والتربويّة والمهنيّة.

وتعود فكرة العمل بهذا المشروع العلمي المتميّز إلى اللقاء الذي جمعني بسعادة الأمين العام لمركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز الدولي لخدمة اللغة العربيّة الدكتور الفاضل عبدالله الوشمي في مدينة باريس الفرنسيّة، وتحدّثنا خلاله عن فكرة المشروع ورؤيته وأهدافه؛ رغبة في توفير المعلومات للدارسين عن حال اللغة العربية في تركيا، وإظهار الأبحاث العلميّة المنجزة المهمة المتوارية عن الأنظار، وتقريب الأبحاث المتفرّقة في مجال معين.

ومنذ ذلك اللقاء الذي خاطب أفكارًا وهواجسَ دفينة فيّ تتعلّق بعدد من المشروعات التي أسعى للقيام بها خدمة للغة العربيّة، وأنا مأخوذ بأهميّة الفكرة وتميّزها، وما إن وصل خطاب (المفاهمة) بإنجاز المشروع، حتى تواصلتُ مع عدد من الخبراء والمتخصّصين المؤثّرين في هذا المجال من الأساتذة العرب والأتراك، واستشرتُهم بالخطوات المبدئيّة للعمل في المشروع، فأشاروا عليّ بعدد من الإشارات المهمّة التي أخذتُ بها، وكان لها الأثر السديد في كتابة خطّة المشروع، وتحديد موضوعاته، وقد عرضت خطة العمل على لجنة المركز العلميّة، واستفدت من ملحوظاتهم وآرائهم القيّمة التي فاءت إلى جمع الأبحاث العلميّة وفق المحاور الآتية:

١-علاقة اللغة العربية باللغة التركيّة.

٢-اللغة العربية في التعليم العام في تركيا.

٣-اللغة العربية في التعليم العالي في تركيا.

٤-الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة التركيّة.

وقد شارك في أبحاث هذه المحاور العلميّة ١٥ أكاديميًّا بارزًا في تعليم العربيّة في الجمهوريّة التركيّة من أصحاب الخبرة والتجربة في هذا المجال، الذين أصدروا العديد

من الأبحاث العلميّة ذات الصلة بتعليم العربيّة في تركيا سواء في المجلات العلميّة المحكّمة أم المؤتمرات الدوليّة المتخصصة.

ويقتضي المقام أن أتوجه لهؤلاء الأكاديميّين الأعلام بالشكر الجزيل على مبادرتهم وتعاونهم في سبيل إتمام هذا المشروع، كما أنه من دواعي سروري وغبطتي أن أتقدّم بشكري الموصول لمركز الملك عبدالله على رعايته الكريمة لهذا المشروع، والله أسأل أن يحقق هذا العمل الغرض من تأليفه وإعداده، وأن يسهم في تقدّم مسيرة العربيّة في تركيّا وازدهارها وفق الرؤى العلميّة والمنهجيّة التي تؤمّن ذلك.

والحمد لله رب العالمين

محرر الكتاب

د. محمود محمد قدوم



المحور الأوّل

علاقة اللغة العربية باللغة التركيّة

تدريس اللغة العربية في تركيا: بالأمس واليوم

■ محمد حقي صوتشين

التأثير والتأثّر بين اللغة العربية واللغة التركية

■ إبراهيم شعبان

تأثير اللغة العربية في اللغة التركية

■ محمد محمود كالو

الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربية والتركية وأثرها في تعليم العربية للطلبة الأتراك

■ يعقوب جيولكمحمود قدوم

التبادل الثقافي بين الأتراك والعرب

■ عيد عبداللطيف

اللغة العربية في ظل الدولة العثمانيّة

■ عيد عبداللطيف

مواقف أساتذة اللغة العربية وطلابها من تدريس اللهجات العربية على المستوى الجامعي في تركيا :

■ محمد حقي صوتشين

مستقبل اللغة العربية في تركيا من خلال ماضيها وحاضرها

■ إبراهيم شعبان

تدريس اللغة العربية في تركيا: بالأمس واليوم

د. محمد حقي صوتشين

جامعة غازي، أنقرة–تركيا

مدخل

يتشاطر الأتراك والعرب روابط تاريخية وثقافية عميقة قائمة على الثقافة الإسلامية المشتركة. لقد انضمت الأراضي العربية ضمن الإمبراطورية العثمانية خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر، حيث انضمت للأراضي العثمانية كل من سوريا ولبنان وفلسطين ومصر ومنطقة الحجاز في عهد السلطان بايزيد الثاني (١٤٨١م ـ١٥١٢م) والسلطان ياووز سليم (١٥١٢م ـ١٥٢٠م)، والعراق والبصرة وليبيا والجزائر واليمن والسواحل الشرقية لشبه الجزيرة العربية في عهد السلطان سليمان القانوني (١٥٢٧م ـ ١٥٦٦م)، وجنوب شبه الجزيرة العربية واليمن (١٥٦٨م) وتونس (١٥٧٤) والمغرب (١٥٧٧م) في عهد الصدر الأعظم صوكوللو محمد باشا، ومع دخول الإمبراطورية العثمانية مرحلة الانحطاط بدأت الدول الأوروبية بغزو هذه الأراضي واحدة تلو الأخرى.

كان تعليم اللغة العربية من الوسائل الحتمية الكفيلة باستمرار النظام الإداري الذي ورثه العثمانيون من الأتراك السلجوقيين، والذي لم تكن فيه الثقافة التركية الطابع الغالب في المجتمع الإسلامي، بل كانت منصهرة في ثقافة إسلامية مشتركة.

أما في الوقت الراهن فعندما يقال «تعليم اللغة الأجنبية»، فلا يخطر على البال عادة إلا

تعلم اللغات الإنجليزية والألمانية والفرنسية، وغيرها من اللغات الأوروبية الشائعة؛ فثمة قناعة شائعة في تركيا على أن تعليم اللغة العربية يندرج ضمن التعليم الديني.

٢.نظرة تاريخية سريعة :

لقد نشأت الثقافة التركية-الإسلامية بعد اعتناق الأتراك للإسلام في عهد القراخانيين (٩٣٢م ـ١٢١٢م)، الذين اتخذوا الحروف العربية في كتابة لغتهم التركية، وبذلك احتلت لغة القرآن مكانة مرموقة في حياة الأتراك.

كانت المدارس التقليدية هي المؤسسات التعليمية الوحيدة في الدولة السلجوقية. وكانت لغة التعليم فيها هي اللغة الفارسية، أما تعليم النحو والصرف العربيين في تلك المدارس فكان جاريًا لغرض استيعاب الكتب الدينية والمراجع الإسلامية الرئيسة؛ لذلك فإن الهدف المنشود من تعليم اللغة العربية لم يكن لتعليم اللغة نفسها، بل لترسيخ التعليم الديني بواسطة لغة القرآن.

أما العهد العثماني فمن الممكن دراسته من ناحية تعليم اللغة العربية في مرحلتين، الأولى «مرحلة المدارس التقليدية» (١٢٩٩م ـ١٧٧٣م)، والثانية «مرحلة المدارس الرسمية» (١٧٧٣م -١٩٢٣م).

١, ٢ مرحلة المدارس التقليدية (١٢٩٩م -١٧٧٣م)

كانت لغة التعليم خلال هذه المرحلة هي اللغة العربية، إلا أن الهدف من تعليم اللغة العربية ليس إلا فهم الكتب المدرسية السارية في ذلك الوقت، واستيعاب المصادر الإسلامية الرئيسة من تفسير وحديث وفقه إسلامي.

وكان تعليم اللغة العربية يعتمد على تعليم القواعد النحوية والصرفية عن طريق حفظ كتب الصرف وهي «مثلة»، و«بناء»، و«مقصود»، و«عزّي»، و«الشافية»، وكتب النحو، وهي: «العوامل»، و«الكافية»، و«ملا جامع»... إلخ.

وكانت طريقة التعليم هي تدريس الكتب المذكورة، ثم قراءتها عن ظهر القلب. وهي طريقة تقوم على الاستدلال؛ حيث تعطى القواعد أولا، تليها بعض الأمثلة العشوائية بمعزل عن السياق اللغوي غالبًا.

ولم تكن لهذه المدارس مناهج دراسية معتمدة من قبل إحدى الجهات الرسمية في ذلك الوقت. فكانت معلومات طلابها مقتصرة على فحوى هذه الكتب من قواعد

وعلل معظمها غير عملية. وبذلك كانوا يتعلمون محاضرات عن «اللغة العربية»، وليست «اللغة العربية» نفسها. وتعليم اللغة العربية في تلك المرحلة أشبه بتعليم اللاتينية والإغريقية لدى الغرب في العصور القديمة.

٢,٢ مرحلة المدارس الرسمية (١٧٧٣م-١٩٢٣م)

في هذه المرحلة تم ولأول مرة تأسيس مدارس رسمية على المستوى المتوسط تابعة لـ«نظارة المعارف» (وزارة التربية)، في الوقت الذي واصلت فيه المدارس التقليدية، التي تمولها الأوقاف، دراستها على المنهاج القديم الآنف الذكر. وكانت دراسة اللغة العربية في هذه المدارس «الجديدة» تجري بوصفها مادة مساندة لتعليم التركية العثمانية بجانب اللغة الفارسية.

وقد جرى تعليم اللغة العربية في هذه المدارس «الجديدة» في إطار تعليم قواعد الصرف والنحو العربيين، التي من شأنها تسهيل دراسة التركية العثمانية التي أصبحت لغة «مختلطة» من التركية والعربية والفارسية من ناحية ثروة الكلمات والتراكيب اللغوية والبناء.

ومن السهل تقويم أسباب فشل تعليم اللغة العربية في هذه المدارس، إذا أخذنا بعين الاعتبار عدم تمكن معلمي تلك المدارس من إجراء أسهل حوار ثنائي مع أبناء العرب في عهدهم. لذلك لم تكن حالة تعليم اللغة العربية في هذه المدارس «الجديدة» مختلفة عن التعليم الجاري في المدارس التقليدية.

٣,٢ البحث عن مناهج جديدة

ظل تعليم اللغة العربية في المدارس التقليدية كما هو، خلال مرحلة المدارس الرسمية التي ظهرت فيها جهود فردية في سبيل تسجيل خطوات ناجحة في تدريس اللغة العربية؛ فعلى سبيل المثال كان «الحاج إبراهيم أفندي»، وهو مؤسس مدرسة «دار التعليم» الابتدائية الخاصة في عام ١٨٨٢م، ذائع الصيت بفضل طريقته الجديدة في تعليم اللغة العربية لتلاميذ هذه المدرسة الذين تتراوح أعمارهم بين ١١-١٤ سنة.

وعليه فقد أصدر السلطان والحكومة أوامرهما لتطوير «تعليم اللغة العربية بطريقة الحاج إبراهيم أفندي»، الذي يقوم على شرح قواعد الصرف والنحو العربيين شرحًا وافياً؛ ليسجلها الطلاب بعد ذلك في كراساتهم، ومن ثم إجراء تدريبات كافية حول

القاعدة المشروحة من قبل الطلاب.

وكانت كل حصة تتضمن مراجعة الدرس السابق، وتعلم قواعد لغوية جديدة ثم حفظها، فضلاً عن توجيه الاهتمام لمهارات التحدث والترجمة من التركية إلى العربية، إلا أن هذه الطريقة لم تكتسب إقبالا شاملا، وظلت مجهودا فرديا.

٣. تعليم اللغة العربية من تأسيس الجمهورية التركية إلى يومنا

تركزت الجهود في عهد مصطفى كمال أتاتورك على تطوير التعليم على المستوى الابتدائي، الأمر الذي أدى إلى تكثيف الجهود على تعليم اللغة التركية، التي أصبحت عنصرًا أساسيًا من عناصر القومية التركية.

وقد صدر في عام ١٩٢٤م ضمن هذه الجهود قانون «توحيد التعليم» الذي تم بموجبه توحيد جميع المؤسسات التعليمية والتربوية تحت رعاية «وزارة التربية الوطنية»، والقاضي بإلغاء المدارس التقليدية التي سبق ذكرها.

وكانت الفترة ما بين ١٩٣٠-١٩٥٠ بمثابة فترة «ركود» بالنسبة لتعليم اللغة العربية في جمهورية تركيا، إلا أنه في أعقاب الخمسينيات انتشرت مدارس الأئمة والخطباء في أنحاء البلاد، وأصبحت اللغة العربية تُدرس في هذه المدارس بوصفها مادة دراسية مساندة لمواد أخرى من تفسير وحديث وفقه وغيرها من المواد المهنية، وكذلك في كليات الإلهيات وأقسام اللغة العربية وآدابها التابعة لمختلف الجامعات.

١, ٣ تعليم اللغة العربية على المستوى الثانوي

١, ١, ٣ تعليم اللغة العربية في ثانويات الأئمة والخطباء

تفيد إحصائيات العام الدراسي ٢٠٠٩/ ٢٠١٠م بدراسة ١٩٨٥٨١ طالبًا وطالبة في ٤٨٩ ثانوية للأئمة والخطباء في أنحاء تركيا، ومدة الدراسة في هذه الثانويات التي تعد «مهنية» هي أربع سنوات.

وعدد حصص اللغة العربية ٥ حصص لكل سنة دراسية في «ثانويات الأئمة والخطباء» الاعتيادية، و٤ حصص لكل سنة دراسة بالنسبة لـ «ثانويات الأناضول للأئمة والخطباء»، وعليه فإن عدد حصص اللغة العربية في هذه الثانويات على النحو الآتي:

نوع الثانوية	الصفوف	عدد حصص اللغة العربية أسبوعيًا	عدد حصص اللغة العربية سنويًّا	مجموع عدد حصص اللغة العربية كاملة
ثانويات الأناضول للأئمة والخطباء	الصف الأول	٥	١٨٠	٧٢٠
	الصف الثاني	٥	١٨٠	٧٢٠
	الصف الثالث	٥	١٨٠	٧٢٠
	الصف الرابع	٥	١٨٠	٧٢٠
ثانويات الأئمة والخطباء العادية	الصف الأول	٤	١٤٤	٥٧٦
	الصف الثاني	٤	١٤٤	٥٧٦
	الصف الثالث	٤	١٤٤	٥٧٦
	الصف الرابع	٤	١٤٤	٥٧٦

أُعد منهج جديد لتدريس اللغة العربية في هذه الثانويات في عام ٢٠٠٦، كما قامت لجنة تتكون من الأساتذة الجامعيين ومعلّمي مادة اللغة العربية في هذه الثانويات بإعداد سلسلة الكتب المدرسية، التي تشمل كتاب الطالب، وكتاب المدرّس، وكتاب التدريبات، بالإضافة إلى التسجيلات الصوتية الخاصة بها.

٢, ١, ٣ تعليم اللغة العربية في الثانويات العامة

اتخذت وزارة التربية الوطنية التركية قرارا عام ٢٠١٦ يقضي بتدريس اللغة العربية في ثانويات العامة، بوصفها لغة أجنبية اختيارية أو إلزامية على غرار اللغات الأجنبية الأخرى من بينها الإسبانية والإيطالية والصينية.

ولا تزال الأعمال مستمرة لتشكيل لجنة من الخبراء الذين سيقومون بإعداد مناهج هذه المادة الجديدة.

وبعد صدور المناهج والكتب الدراسية، فمن الممكن أن تُدرّس اللغة العربية في الثانويات غير المهنية على النحو الآتي:

		الصف التاسع	الصف العاشر	الصف الحادي عشر	الصف الثاني عشر
اللغة العربية في الثانويات العامة	لغة أجنبية إجبارية	٣	٢	٢	٢
	لغة أجنبية ثانية	٢	٢	٢	٢
	لغة أجنبية اختيارية	٤	٤	٤	٤

		الصف التاسع	الصف العاشر	الصف الحادي عشر	الصف الثاني عشر
اللغة العربية في ثانويات «الأناضول»	لغة أجنبية إجبارية	٦	٤	٤	٤
	لغة أجنبية ثانية	٢	٢	٢	٢
	لغة أجنبية اختيارية	٤	٤	٤	٤

٢, ٣ تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية

١, ٢, ٣ تدريس اللغة العربية في كليات الأدب أو التربية

توجد ٧ جامعات تركية حكومية تتضمن أقسامًا خاصة بتعليم اللغة العربية وآدابها، وهي:

جامعات نشيطة حاليا				
اسم الجامعة	المدينة	تاريخ تأسيس قسم اللغة العربية	مدة الدراسة	التخصّص
جامعة أنقرة	أنقرة	١٩٣٥	٤ سنوات	لغة وآداب
جامعة اسطنبول	اسطنبول	١٩٣٨	٤ سنوات (+سنة تمهيدية)	لغة وآداب
جامعة أتاتورك	أرضروم	١٩٦٨	٤ سنوات	لغة وآداب
جامعة الغازي	أنقرة	١٩٨٤	٤ سنوات (+سنة تمهيدية)	تربية، لغة وآداب
جامعة سلجوق	قونية	١٩٨٦	٤ سنوات	لغة وآداب
جامعة دجلة	دياربكر		٤ سنوات	لغة وآداب
جامعة أوكان	اسطنبول	٢٠٠٩	٤ سنوات (+سنة تمهيدية)	ترجمة تحريرية وشفوية

جامعات فيها أقسام اللغة العربية رسميا لكنها غير نشيطة				
جامعة كيريك كالة	كيريك كالة	١٩٩٣	٤ سنوات	لغة وآداب
جامعة غازي عنتاب	غازي عنتاب	٢٠١٠	٤ سنوات	لغة وآداب
جامعة كيليس	كيليس	٢٠١٠	٤ سنوات	لغة وآداب
جامعة كارامانوغلو مهمت بك	كارامان	٢٠١٠	٤ سنوات	ترجمة

كما تجري في كل من جامعة أنقرة، وجامعة اسطنبول، وجامعة أتاتورك، وجامعة الغازي، دراسة اللغة العربية وآدابها على مستويي الماجستير والدكتوراة.

٢, ٢, ٣ تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات

اتخذت كليات الإلهيات التي مدة الدراسة فيها أربع سنوات تشكيلاً جديدًا في السنوات الأخيرة؛ إذ قُسمت إلى فرعين؛ أحدهما يدرب طلابه لإعداد الباحثين في مجال العلوم الإسلامية، وكذلك لتغطية احتياج الكادر الإداري والتربوي لدى المؤسسات الدينية الرسمية، والفرع الثاني يتولى تدريب معلمين لمادة الدين والأخلاق الإلزامية للمدارس على المستوى المتوسط والثانوي.

	الصف التحضيري	الصف الأول	الصف الثاني	الصف الثالث	الصف الرابع
كليات الإلهيات التخصصية	–	٩ حصص	٤ حصص	حصتان	حصتان
برنامج تربية معلمي المادة الدينية بالمدارس العامة	–	٦ حصص	–	–	–

يدرُس طلاب النوع الأول من كليات الإلهيات مادة اللغة العربية من خلال تسع حصص أسبوعيًا في السنة الأولى، وأربع حصص أسبوعيًا في السنة الثانية، وحصتين في السنة الثالثة والرابعة على التوالي. أما النوع الثاني من هذه الكليات فيجري تعليم اللغة العربية فيها خلال السنتين الأولى والثانية فقط، وذلك من خلال خمس حصص في السنة الأولى، وأربع حصص في السنة الثانية. والهدف من دراسة اللغة العربية في هذه الكليات هو تمكين الطالب ودعمه لغويًا لاستيعاب علوم القرآن، وفهم النصوص الدينية المكتوبة باللغة العربية. كما أن للنوع الأول من هذه الكليات فروع اللغة العربية وبلاغتها، تتم فيها الدراسة على مستويي الماجستير والدكتوراة في مجالات: البلاغة العربية والنحو العربي والمدارس النحوية والأدب الإسلامي.

ودخلت كليات الإلهيات تنظيما جديدا في السنوات الأخيرة؛ إذ تُدرس اللغة العربية بصورة مكثفة (٢٤ حصة أسبوعيا) في الصف التحضيري، بالإضافة إلى استخدام اللغة العربية بوصفها لغة وسيطة بدلا من اللغة التركية في ٣٠٪ من مجموع وحدات المواد الدينية المقررة في مرحلة «الليسانس».

٤. خاتمة

نلاحظ أن ثمة إقبالا كبيرا لتدريس اللغة العربية في تركيا، سواء على المستوى الثانوي أم الجامعي في السنوات الأخيرة.

المؤسسات موجودة لكن تحتاج إلى مواكبة روح العصر في تدريس اللغة.

التدريب المهني للمعلّمين أمر ضروري.

تنسيق مشاريع تعليمية مشتركة وغيرها من النشاطات، التي من شأنها دفع عجلة تعليم اللغة العربية؛ تمشيًا مع المناهج والطرق الحديثة.

يتعامل الناس عادة مع الشعب الذي يجيدون لغته بأسلوب أكثر ودية.

■ Akyüz، Yahya (2001). Başlangıçtan 2001'e Türk Eğitim Tarihi، İstanbul: Alfa Basım Yayım Dağıtım Ltd. Şti.

■ Council of Europe (2001). Common European Framework of Reference for Languages: Learning، Teaching، Assessment (CEFR). (Retrieved: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf).

■ Demircan، Ömer (1988). Dünden Bugüne Türkiye'de Yabancı Dil، İstanbul: Remzi Kitabevi.

■ Millî Eğitim Bakanlığı (2012). Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2011-2012 (Retrieved: http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2011_2012.pdf).

■ Suçin، Mehmet Hakkı et. al. (2011). İlköğretim (4-8. Sınıflar) Arapça Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.

■ Suçin، Mehmet Hakkı et. al. (2012). Ortaöğretim I، II ve III. Yabancı Dil Arapça Dersi (9، 10، 11 ve 12. Sınıflar) Öğretim Programı. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.

التأثير والتأثّر بين اللغة العربية واللغة التركية

د. إبراهيم شعبان

قسم اللغة العربية وادابها - جامعة إسطنبول-تركيا

من الجدير بالذكر أن العلاقات السياسية والتجارية والاجتماعية والثقافية القائمة بين الشعوب الناطقة بلغات مختلفة، تؤدي مع مرور الزمن إلى حالة من التأثير والتأثّر والتبادل بين لغات تلك الشعوب. وهذا ما حدث تماما بين اللغتين العربية والتركية. فلا يخفى على أحد أنّ العرب والترك لديهم ما لديهم من أمور كثيرة مشتركة كالدين والتاريخ والثقافة، وكل هذه عوامل أدت إلى خلق حالة من التأثر المتبادل بين اللغتين، حتى أصبح تبادل الكلمات بينهما أمرا لا مفر منه. بيد أن اللغة العربية كان لها الغلبة في مسألة التأثير في لغات الشعوب المسلمة الناطقة بغير العربية؛ وذلك راجع إلى كونها لغة القرآن الكريم. وهذا ما حدث مع اللغة التركية.

ويعود تاريخ معرفة العرب بالأتراك إلى ما قبل ظهور الإسلام، أي إلى العصر الجاهلي. والدليل على ذلك أن شعراء العصر الجاهلي، قد ذكروا الأتراك في قصائد لهم؛ فعلى سبيل المثال قال الشاعر الجاهلي النابغة الذبياني في قصيدته التي رثى فيها الأمير الغساني نعمان بن الحارث بن أبي شبر:

قعدوا له غسّان يرجونَ أَوْبَهُوتُرْكٌ ورهطُ الأعجمينَ وكابل

وعلى الشاكلة نفسها فإن الشاعر الجاهلي الأعشى ميمون بن قيس قال في قصيدة له:

ولقدْ شربتُ الخمرّ تركُضُ حَوْلَنا تُرْكٌ وكَابُلْ || كَدَمِ الذَّبِيحِ غَرِيبَةًمِمَّا يُعَتِّقُ أَهْلُ بَابِلْ

فذكر شعراء العصر الجاهلي الأتراك في قصائدهم دليل واضح على معرفة بعضهم بعضا. ولقد بدأت العلاقات المباشرة بين الشعبين التركي والعربي في عهد الخلفاء الراشدين وخصوصا في عهد الخليفة عمر بن خطاب، أي في النصف الأول من القرن السابع الميلادي بعد فتح إيران ووصول الجيش الإسلامي إلى حدود بلاد ما وراء النهر؛ حيث كان يعيش فيها الأتراك، حتى وإن كانت تلك العلاقات غير ودية.

ونظرا لأن العلاقات في بدايتها كانت غير ودية كما ذكرنا، فقد تأخّر اعتناق الاتراك للدين الإسلامي. لكن مع مرور الزمن، أخذ الترك يعتنقون الإسلام، رويدا رويدا بدءًا من القرن الثامن الميلادي، ليعتنق معظم الشعب التركي الإسلام في القرن الحادي عشر، ليشملهم عندئذ محيط الدين الإسلامي وثقافته.

ولقد أصبحت اللغة العربية اللغة الرسمية للدولة الإسلامية في عهد الخليفة الأموي عبدالملك بن مروان؛ نظرا لكونها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم. الأمر الذي أدّى بدوره إلى انتشار اللغة العربية بين الشعوب الإسلامية الناطقة بغير العربية، وبدأ العلماء من تلك الشعوب يهتمون باللغة العربية التي كانت لغة العلم في ذلك الوقت. كما أن القبائل التركية التي هاجرت إلى المناطق العربية بدأت التحدث باللغة العربية بدلا من التركية، وبدأ العلماء الأتراك يكتبون مؤلفاتهم بتلك اللغة. ومن هؤلاء العلماء البارزين العالم عبدالله بن المبارك التركي (ت ٧٩٧م) والأديب والمؤرخ أبو بكر محمد بن يحيى الصولي (ت ٩١٧ م) والفيلسوف الفارابي الذي اشتقّ مقابلا عربيا لمصطلحات الفلسفة اليونانية (ت ٩٥٠ م)، وهكذا قد أصبح الأتراك عنصرا مهمّا في العالم الإسلامي.

منذ ذلك الحين بدأت اللغة العربية تؤثر في اللغة التركية، ليتسع ذلك التأثير في القرون اللاحقة؛ حيث بدأت تدخل الكلمات والعبارات والقواعد العربية إلى اللغة التركية بشكل ملحوظ.

واعتمد السلاجقة والعثمانيون اللغة العربية لغة للعلم والدين والسياسة؛ لذلك تعلّموها وعلّموها في المدارس. ولقد سارت الجمهورية التركية على المنوال عينه في تعليم اللغة العربية؛ نظرا لكون أغلبيّة شعبها من المسلمين، وكل هذه الأمور أسهمت في دخول الكثير من الكلمات والعبارات العربية إلى اللغة التركية.

ويعتقد أن لغة الكتابة والمحادثة التركية، فيها حاليا حوالي ٦٥٠٠ كلمة أصلها عربي؛ بعض هذه الكلمات قد دخلت إلى التركية دون تغيير أي كما هي، ولكن الكثير منها دخلت إلى التركية بعد ما تعرضت لبعض التغييرات الصوتية التي طرأت عليها. بعض الكلمات دخلت إلى التركية بتغيير حرف (ب) إلى حرف (پ)، وبتغيير حرف (ت أو ط) إلى حرف (د)، وبعضها بتغيير حرف (ج) إلى حرف (چ)، وبعضها بتغيير حرف (خ) أو (ح) إلى حرف (هـ) أو إلى حرف (ك)، وبعضها بتغيير حرف (غ) إلى حرف (ك)، والبعض الآخر بتغيير حرف (ع) إلى حرف (أ) أو إلى حرف (هـ)، وبعضها بتغيير حرف (ن) إلى حرف (م) والخ. مثل: باذيجان (پاتليجان/ Patlıcan)، توت (دوت/ Dut)، طبل (دابول/ Davul)، جورب (چوراپ/ Çorap)، مطبخ (متفاك/ Mutfak)، خليل (هاليل/ Halil)، حساب (هساپ/ Hesap)، غائب (كايپ/ Kayıp)، عطّار (أتّار/ Attar)، طمع (تماه/ Tamah)، سنبل (سمبل/ Sümbül) والخ.

أمّا بالنسبة لتأثير اللغة التركية في اللغة العربية، فبدأ مع تولي الأتراك مناصب عالية في جيوش الخلافة الإسلامية وبإنشائهم دولا مستقلة لم تدم طويلا. ومن هذه الشخصيات البارزة التي تولت مناصب مرموقة في جيوش الخلافة الإسلامية: أحمد بن طولون (٨٣٥-٨٨٤ م) الذي أسس في مصر والشام الدولة الطولونية (٨٦٨-٩١٥ م)، ومحمد بن طغج الفرغاني (٨٨٢-٩٤٦) الذي أسس في مصر والشام أيضا الدولة الإخشيدية (٩٣٥-٩٦٩ م). فهاتان الشخصيتان البارزتان وأمثالهما نشروا سمعة الأتراك إيجابا في المجتمعات العربية.

وهكذا بدأت تدخل كلمات من اللغة التركية إلى اللغة العربية، حتى إنّ ثمة كلمات تركية من الكلمات التي كانت مستخدمة في لغة المحادثة العربية في تلك الآونة، دخلت بشكل محدود وقليل إلى لغة الكتابة العربية أيضا، فعلى سبيل المثال في كتاب تاريخ الرسل والملولك للمؤرخ الكبير محمد بن جرير الطبري (ت ٩٢٣ م) تتواجد بعض الكلمات التركية، مثل: تغار، خاقان، دبوس، دبوق، طرخان والخ.

وفي الفترات اللاحقة أيضا كان دخول الكلمات التركية إلى لغة الكتابة الأدبية العربية محدودا جدا، وظل محدودا حتى الآن. ويُعتقد أن هناك حوالي ٢٠٠٠ كلمة من اللغة التركية في اللغة العربية الدارجة أي في اللهجات العربية، وبعض هذه الكلمات التي دخلت إلى اللغة العربية أسماء علم أصلا عربية، ولكن الخاصة باللغة التركية (حكمت،

بدري، تُركي)، وبعضها أسماء أماكن (جامع الاغاوات، جامع الباشا، سرجخانه)، وبعضها أسماء عائلات (جادرجي،يازيجي،قزانجي)، وبعضها كلمات مصنوعة جمع بالقواعد العربية (شوادر، قوشجيه، كبابجيه)، وبعضها عبارات (ليشهزاآيري، ايكيبير، عقليوختر)، وبعضها أفعال (بلش، يبلش، تنبل، يتنبل)... الخ.

وختاما يمكننا القول إن الدين والتاريخ والثقافة المشتركة بين الشعبين التركي والعربي عوامل أدت إلى حدوث تأثير وتأثر بينهما في اللغة التي يتحدثونها، حتى أصبح تبادل الكلمات بينهما أمرا لا مفر منه. بيد أن اللغة العربية كان لها الغلبة في مسألة التأثير في لغات الشعوب المسلمة الناطقة بغير العربية؛ وذلك راجع إلى كونها لغة القرآن الكريم. وهذا ما حدث مع اللغة التركية. الكلمات والعبارات العربية التي دخلت إلى اللغة التركية العربية تستخدم في لغة الكتابة والمحادثة التركية في الوقت نفسه. كما أن الكلمات التركية التي دخلت إلى اللغة العربية تستخدم غالبا في اللهجات العربية الدارجة أكثر من اللغة المستخدمة الكتب الأدبية.

◆◆◆

تأثير اللغة العربية في اللغة التركية

د. محمد محمود كالو

جامعة أدیامان - تركيا

مقدمة:

لا ريب أن اللغة العربية ركن أساس من أركان وحدة أمتنا الإسلامية، وعمود محوري من أعمدة قوتها، إنها دعامة بقاء وعنصر تفوق لهذه الأمة، وكلّما اتسعت حضارة أمة، نهضت لغتها وسمت أساليبها، وتعددت فيها فنون القول، ودخلت فيها ألفاظ جديدة عن طريق الوضع، والاشتقاق والاقتباس أو الاقتراض؛ للتعبير عن المسميات والأفكار الجديدة.

ولقد خصَّ الله تبارك وتعالى اللغة العربية لكتابه الحكيم؛ لأنها لغة لها مميزاتها وخصوصياتها، قال الله تعالى: ﴿ إِنَّآ أَنزَلْنَٰهُ قُرْءَٰنًا عَرَبِيًّا لَّعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ ﴾ [يوسف:٢].

وقال أبو الحسين أحمد بن فارس المتوفى سنة (٣٩٥ هـ): «فلما خَصَّ - جل ثناؤه - اللسانَ العربيَّ بالبيانِ، عُلِمَ أن سائر اللغات قاصرةٌ عنه، وواقعة دونه».[١]

ومن المعلوم أن الشعوب الإسلامية تأثرت كثيراً بلغة القرآن الكريم؛ لفهم الدين وتعاليم الإسلام، وتلاوة القرآن الكريم الذي يُعّدُّ عبادة لا يتمُّ الأجر عليه إلا باللسان العربي، وهكذا أصبحت اللغة العربية لغة الدين والثقافة والحضارة؛ لأنها من أقدم اللغات التي ما زالت تتمتع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب وصرف ونحو وأدب

وخيال، مع الاستطاعة في التعبير عن مدارك العلم المختلفة.

ونظرًا لتمام القاموس العربي وكمال الصرف والنحو فإنها تعدّ أمّ مجموعة من اللغات تُعرف باللغات الأعرابية، أي التي نشأت في شبه جزيرة العرب، أو العربيات من حميرية وبابلية وآرامية وعبرية وحبشية.

إلا أن علماء اللغة حديثًا يصنفون كل السلالات اللغوية والعودة بها إلى لغة (أم) أطلقوا عليها (اللغة السامية)، وأول من أطلق هذه التسمية هو العالم النمساوي (شولتزر) عام ١٧٨١م، وواضح أنها تسمية عنصرية اقتبسها من نص من نصوص التوراة المكتوبة بأيدي الأحبار (العهد القديم، الإصحاح ١٠ سفر التكوين)، في ظل تقسيم وهمي للأجناس البشرية مستمد من أبناء نوح وهم: سام وحام ويافث، فكيف ينشأ ثلاثة إخوة في بيت واحد ويتكلمون ثلاث لغات؟!

وبناء على ما تعارفوا عليه من أن اللغة العربية تنتمي إلى مجموعة «اللغات السامية، التي تضم أيضاً الكنعانية والفينيقية والعبرية والآرامية والنبطية والبابلية والسريانية والحبشية، ولقد اندثرت غالبية تلك اللغات ولم يبق منها سوى آثار ورسوم على الأحجار والجلود، أما اللغة العربية فعاشت وبقيت ولا تزال تنتشر، بل وتتوسع في بقاع من الأرض عديدة»[٢].

إن قوة اللغة في أمة ما، تعني استمرارية هذه الأمة بأخذ دورها بين بقية الأمم؛ لأن غلبة اللغة بغلبة أهلها ومنزلتها بين اللغات صورة لمنزلة دولتها بين الأمم.

عاشت اللغة العربية فترة طويلة من عمر البشرية بوصفها لغة رسمية عامة، لشعوب وأجناس شتى، وشملت كل مناحي الحياة اليومية، فكانت لغة الحياة الخاصة والثقافة العامة، ولم يكن بدٌ لمدعي فكرٍ ومعرفةٍ من أن يتقنها.

وقد جعل المسلمون من حقبة حكمهم بوتقة انصهار ذابت واختلطت فيها قوميات وملل ولغات شتى، حملوا فيها راية القيادة في مضمار الحضارة البشرية.

يقول المستشرق «إرنست رينان» في كتابه: (تاريخ اللغات السامية): «إن انتشار اللغة العربية ليعتبر من أغرب ما وقع في تاريخ البشر كما يعتبر من أصعب الأمور التي استعصى حلها؛ فقد كانت هذه اللغة غير معروفة بادئ ذي بدء، فبدت فجأة على غاية الكمال سلسة غاية السلاسة، غنية أي غنى،... فليس لها طفولة ولا شيخوخة ظهرت لأول أمرها تامة مستحكمة، ولا أدري هل وقع مثل ذلك للغة من لغات الأرض قبل أن

تدخل في أدوار مختلفة؟ فإنها العربية -ولا جدال- قد عمت أجزاء كبرى من العالم».[٣]

ولقد حصر أحد الباحثين الأمريكيين عام ١٩٣٨م؛ ما يزيد على مئة وأربعين لغة كان أهلها يكتبون تراثهم بالخط العربي قبل أن يعمل الاستعمار على تحويل هذا الخط إلى الخط اللاتيني.[٤]

إن اللغة العربية امتازت بحيوية نفاذة متأججة بحيث لم تنازل لغة أيام الفتوحات الإسلامية إلا ظفرت بها، فظفرت في العراق باللغتين الآرامية والسريانية، وفي إيران انتصرت على اللغة الفارسية وظفرت بها، وفي الشّام باللغتين السريانية واليونانية، وفي مصر باللغتين القبطية واليونانية، وفي المغرب باللغتين البربرية واللاتينية، وفي الأندلس باللغة الإسبانية، وأهل كل هذه البلدان شرقاً وشمالاً وغرباً زايلت لغاتهم ألسنتهم وحلت مكانها العربية واتخذوها للتعبير عن مشاعرهم شعراً ونثراً، وعن عقولهم وألبابهم فكراً وعلوماً وسياسية».[٥]

ذلك لأنهم كانوا يقولون عن الخط العربي: الحرف الشريف، فقد «غلبت على غيرها من اللغات «لأنها لغة القرآن الكريم أولاً، ثم بفضائلها الذاتية ثانياً».[٦]

ومن الطريف ما ذكره محمد الخضر حسين: «كتب (جون فرن) قصة خيالية بناها على سياح يخترقون طبقات الكرة الأرضية حتى يصلوا أو يدنوا من وسطها، ولما أرادوا العودة إلى ظاهر الأرض بدا لهم هنالك أن يتركوا أثرًا يدل على مبلغ رحلتهم، فنقشوا على الصخر كتابة باللغة العربية، ولما سُئل (جون فرن) عن اختياره للغة العربية، قال: إنها لغة المستقبل، ولا شك أنه يموت غيرها، وتبقى حية حتى يرفع القرآن نفسه».[٧]

ويحتلُّ الخطُّ العربيُّ مكانة فريدة بين خطوط اللغات الأخرى من حيث جماله الفنِّي وتنوُّع أشكاله، وهو مجالٌ خصب لإبداع الخطَّاطين، حيث بَرَعُوا في كتابة المصاحف، وتفنَّنوا في كتابة لوحات رائعة الجمال، كما زَيَّنوا بالخطوط جدران المساجد وسقوفها، وقد ظهرت أنواع كثيرة من الخطوط على مرِّ تاريخ العربية، والشَّائع منها الآن: خطوط: النَّسخ والرُّقعة والثُّلُث والفارسيّ والدِّيواني، والكوفي والخطوط المغربية، حتى أن الأتراك يسمون الخط العربي بـ (الحرف الشريف).

أما البحث فقد قسمته بعد هذه المقدمة، إلى فقرات لإبراز أثره وتأثيره في اللغات الحية وخاصة اللغة التركية، بعد أن نوَّهْنا على أن من أهم أسباب حياة اللغات امتدادها في اللغات الأخرى، وخصوصاً إذا كانت تلك اللغات حية ومعتدٌّ بها عالمياً، ثم ختمتُ البحث بخاتمة حَوت على أهم نتائجه.

اللغة التركية بين التأثير والتأثُّر:

لا أحد ينكر أنّ اللغات تتداخل وتتلاقح بسبب الاتصال سواء بصورة مباشرة أم غير مباشرة، كما أنّ أية لغة من اللغات في العالم كما تؤثر في غيرها، فإنها أيضا تتأثر، بل «يتعذر أن تظل لغة بمأمن من الاحتكاك بلغة أخرى».[٨]

فظاهرتا التأثير والتأثر في لغات البشر، لا غنى عنهما إذا ما أرادت الشعوب أن تتعارف وتتآلف، وتتعاون فيما بينها كما قال الله تعالى في محكم كتابه العزيز: ﴿ يَٰٓأَيُّهَا ٱلنَّاسُ إِنَّا خَلَقۡنَٰكُم مِّن ذَكَرٖ وَأُنثَىٰ وَجَعَلۡنَٰكُمۡ شُعُوبٗا وَقَبَآئِلَ لِتَعَارَفُوٓاْۚ إِنَّ أَكۡرَمَكُمۡ عِندَ ٱللَّهِ أَتۡقَىٰكُمۡۚ إِنَّ ٱللَّهَ عَلِيمٌ خَبِيرٞ ﴾ [الحجرات:١٣] بل لا مهرب منهما لحاجة بني البشر إلى بعضهم، وعدم غنى الإنسان عن أخيه الإنسان مهما ارتقى وتطور.

ولم يبدأ دخول العربية والفارسية إلى التركية إلا مع ظهور اللهجات الأدبية بعد القرن الثالث عشر الميلادي (اللهجات الشرقية والغربية، ثم العثمانية، والآذرية والجغتائية). فلما دخل الأتراك في نطاق الحضارة الإسلامية في عهد القراخانيين (٩٣٢م- ١٢١٢م) انتقلت إلى التركية ألفاظ عديدة من العربية لغة الدين، ومن الفارسية لغة الأدب، حتى بدأت التركية تبتعد عن لغة العامة وتتحول بالتدريج إلى لغة تستخدمها الصفوة، وهو الأمر الذي ينطبق على الآذرية والجغتائية بقدر انطباقه على العثمانية.

وكان الأتراك قديماً يستخدمون الأبجدية الأُويْغُورية فاستبدلوها بالأبجدية العربية، والمعروف أن العثمانيين عاشوا إلى جانب السلاجقة الأتراك حتى ورثوا ملكهم وثقافاتهم، ومن هنا يرتبط العرب والأتراك بروابط تاريخية وثقافية عميقة، قائمة على الثقافة الإسلامية المشتركة.

لقد ضمت«الإمبراطورية العثمانية خلال القرنين الخامس عشر والسادس عشر كلاً من سورية ولبنان وفلسطين ومصر ومنطقة الحجاز في عهد السلطان بايزيد الثاني (١٤٨١هـ - ١٥١٢هـ)، وتلا ذلك بقية البلاد العربية على حقب زمنية متتالية، وقد كان تعليم اللغة العربية من الوسائل الحتمية الكفيلة باستمرار النظام الإداري الذي ورثه العثمانيون من الأتراك السلجوقيين، والذي كانت فيه الثقافة التركية منصهرة في ثقافة إسلامية مشتركة».[٩]

أصل اللغة التركية ومراحلها الأساسية:

تنتسب اللغة التركية إلى لغة أورال – آلتاي Ural Altay، وهي مجموعة من اللغات، توجد بينها وحدة أو تقارب في البناء اللغوي أكثر من التقارب في الجذور اللغوية، وهي من اللغات الإلحاقية أو الإلصاقية وليست من اللغات المتصرفة كالعربية، أي لأن يضاف إلى جذر الكلمة، عدة لواحق ومقاطع، لاشتقاق معانٍ جديدة، حيث لا يتغير فيها أصل الكلمة».[١٠]

وتنقسم اللغة التركية إلى لغتين أو لهجتين:

١-اللغة التركية الشرقية:

وهي لهجة القبجاق التي استخدمها المماليك في مصر، واللهجة الجغتائية نسبة إلى جغتاي بن جنكيزخان، وحلَّ محلها اليوم اللهجة الأوزبكية في تركستان الشرقية.

٢-اللغة التركية الغربية:

أو لغة الأوغوز وتفرعت إلى ثلاثة فروع:

الأول: اللهجة الآذرية:

وتستخدم في شمال إيران ووجمهورية آذربيجان وبعض مناطق بحر قزوين.

الثاني: اللهجة التركمانية:

ويتكلم بها سكان جمهورية تركمانستان شرق بحر قزوين.

الثالث: لهجة الأناضول:

ويتكلم بها سكان تركيا في العصر الحاضر، وهي لغة العثمانيين قبلهم.[١١]

كما مرت اللغة التركية بثلاث مراحل أساسية: المرحلة القديمة: (لغة الأناضول) ويمتد عمر هذه المرحلة القديمة من بداية ظهور اللغة وحتى القرنين الثاني عشر والثالث عشر الميلاديين.

المرحلة الحديثة: التي تغير فيها تركيب اللغة وظهرت فيها القواعد النحوية الجديدة، وتغيرت فيها الأبجدية.

ومن ناحية الشكل الخارجي للغة؛ فقد بدأت تدخلها العناصر العربية والفارسية،

واستمر ذلك دون كثافة كبيرة حتى القرن الخامس عشر الميلادي، وتمثل اللغة العثمانية بشكلها وتركيبها هذه المرحلة الثانية، وهي تتميز بزوال آثار المرحلة القديمة، أما من ناحية الشكل الخارجي فقد مرت هي الأخرى بالمرحلة الأولى التي ذكرناها أي مرحلة التركية الأناضولية القديمة، التي تميزت بالبساطة وغلبة العناصر التركية على الجملة فيها، واستمرت حتى أوائل القرن الخامس عشر، وخلال هذا القرن أخذت تتوازن العناصر التركية مع الأجنبية في الجملة.

ولوحظ أن كمية الألفاظ والتراكيب العربية زادت مع قبول العروض العربي في الشعر التركي آنذاك، فقد دخل الوزن الشعري (البحور الشعرية) إلى اللغة العثمانية الكلاسيكية في هذه المدة الزمنية المعروفة بالتركية ب "Divan Edebiyatı" واستمر الأمر على ذلك حتى «بلغت التركية العثمانية غاية التعقيد، وأصبحت الجملة لا تحتوي من العناصر التركية الأصلية أكثر من الفعل وبعض أدوات الربط»[١٢]، واستخدمت اللغة العربية في هذه المرحلة بوصفها لغة الأدب والفكر والشعر.

المرحلة المعاصرة: بعد هذا التاريخ وأثناء إعلان الجمهورية التركية، استبدلت الأبجدية التركية من الحرف العربي إلى الحرف اللاتيني عام ١٣٤٧ هـ ١٩٢٨م[١٣]، وهي تتكون من تسعة وعشرين حرفاً، واحد وعشرون حرفاً صحيحاً، وثمانية أحرف معتلة، وقد تأثرت اللغة العثمانية في هذه الحقبة الزمنية بالغرب كثيراً، حيث بدأ اللسان التركي بستقبل المفردات من اللغات الغربية المختلفة، وأصبحت تذكر اللغة العثمانية بلغة الأدب والفكر والعلوم الإسلامية فقط.

اهتمام العثمانيين باللغة العربية:

لما كانت اللغة التركية الجديدة لغة إسلامية نشأت في كنف الإسلام، فقد كان من الطبيعي أن تدخلها أولاً الألفاظ العربية التي دخلت الفارسية قبلها وكان يتعذر وجودها في هاتين اللغتين قبل الإسلام، ومصطلحات لمعانٍ إسلامية خالصة، كالمسلم والمؤمن والصلاة والزكاة والحج والتيمم والقبلة وغير ذلك.

فعلى الرغم من اعتزاز التركي بهويته ولغته، فإن اللغة العربية مثَّلت أحد أحجار الزاوية في المكون الثقافي العثماني؛ حتى قبل دخول العثمانيين إلى البلاد العربية، كما يتضح من خلال كتاب: «ديوان لغات الترك» لمحمود بن الحسين بن محمد الكاشغري،

والذي ألفه بالحروف العربية عام (٤٦٦ هجرية)، ويقول: « واستعرتُ ألقاب هذه الكتب والأبواب من العربية اصطلاحاً، لمعرفة الناس بها».[١٤]

وازداد العثمانيون اهتماماً باللغة العربية منذ تأسيس دولتهم، يقول محمد حرب: «فإن عثمان مؤسس الدولة العثمانية قد تولى عام ١٢٨١م[١٥]، وحكم ٣٧ سنة، وأحاط نفسه بعلماء ومشايخ قبيلته، الذين كانوا يُعنون بحفظ القرآن الكريم وتحفيظه».[١٦]

إن الحضارة العربية الإسلامية كانت في الحقيقة حجر الزاوية في بنية الحضارة التركية العثمانية، بل إن اللغة التركية نفسها التي «أثبتت وجودها المدوَّن منذ القرن الثالث عشر الميلادي ذخرت بالمفردات العربية، واقتبست بعض قواعدها من العربية ودونت بالأحرف العربية».[١٧]

وفي وثيقة عثمانية مؤرخة عام ١٥٦٥م/ ٩٧٣هـ برقم (E ٢٨٠٣) في أرشيف طوب قابي في إسطنبول، قائمة بالكتب المؤرخة على المدرسين في المدارس العثمانية.. منها في الفقه واللغة: «الهداية - النهاية - غاية البيان - قاضي خان - البزدوي - النووي شرح مسلم».[١٨]

فقد كان هذا التعليم دينيًّا في الدرجة الأولى؛ إذ إن التعليم العربي الإسلامي منذ نشأته اتخذ مكانًا له المسجد والجامع، وكان الهدف الديني فيه هو الأغلب».[١٩]

والعثمانيون مع استخدامهم للغتهم التركية في الأعمال الحكومية، فإنهم لم يدرِّسوا هذه اللغة للشعب في أي مؤسسة من المؤسسات - وفق ما كتب مؤرخ التربية التركية المشهور «عثمان أركين» في كتابه (تاريخ التربية التركية)؛ فاللغة السائدة والمسيطرة في المدارس والجامعات عند العثمانيين كانت اللغة العربية، ولم تتنحَّ اللغة العربية عن المكانة الأولى في المؤسسات التعليمية العثمانية إلا مع إلغاء النظام التربوي العثماني عندما صدر قانون عام ١٩٢٣م؛ أي مع النهاية الرسمية للدولة العثمانية وميلاد تركيا الجديدة.

ويعدد «عثمان أركين» أسماء المدارس في عهد «اتخاذ التعليم العثماني اللغةَ العربية أساسًا لغويًّا»؛ فيذكر: «مدرسة إعداد الأمراء، ومدرسة أندرون (وهي مدرسة في القصر السلطاني لإعداد موظفين من الدرجة الأولى العالية لاستخدامهم في القصر والجيش والحكومة)، والمدارس العسكرية، ومدارس الموسيقا العسكرية، ومدارس الفنون العسكرية».[٢٠]

وعندما ننظر إلى ترتيب المدارس العثمانية نلاحظ أن الدرجات الثلاث الأولى منها

سميت باسم «حاشية التجريد»، و«المفتاح»، و«التلويح»؛ أي إنها أخذت أسماء الكتب الأساسية التي كانت تدرّس فيها، فقد أخذت مدارس «حاشية التجريد» هذا الاسم نسبة إلى الحاشية التي وضعها السيد الشريف الجرجاني (ت ٨١٦هـ/ ١٤١٤م) على الشرح الذي حرَّره محمود بن أبي القاسم الأصفهاني (ت ٧٤٦هـ/ ١٣٤٦م) على الكتاب الذي ألفه نصير الدين الطوسي (ت ٦٧٢هـ/ ١٢٧٤م) تحت عنوان: «تجريد الكلام».

أما «المفتاح» فهو الكتاب الذي وضعه في البلاغة يوسف السكَّاكي (ت ٦٢٦هـ/ ١٢٢٩م)، وكان يجري تدريسه في تلك المدارس مع الشروح التي كتبها عليه السيد الشريف الجرجاني وسعد الدين التفتازاني (ت ٩٧١هـ/ ١٣٨٩م)، ومن ثم عُرفت باسم مدارس المفتاح.

وأما «التلويح» فهو الشرح الذي وضعه التفتازاني على كتاب أصول الفقه المعروف باسم «تنقيح الأصول» الذي أَلَّفه صدر الشريعة عبيدالله البخاري (ت ٧٤٧هـ/ ١٣٤٧م)، وشرح على الشرح الذي أَلَّفه الأخير أيضًا تحت اسم «توضيح التنقيح»، وهذا الشرح كان يجري تدريسه في تلك المدارس ككتاب أساسي».[٢١]

وكتاب «الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية» لطاشكبري زاده، هو أشهر كتب التراجم العربية في العهد العثماني.

ولا يخفى على دارسي التاريخ مدى أهمية كتب التراجم في التاريخ لجانب شديد الأهمية في حياة الدول والمجتمعات، وهو الجانب العِلمي، فما بالنا وهذا الكتاب يتعرض أيضًا للجانب الأخلاقي في حياة العلماء، وانعكاسات ذلك على توسيد المناصب الدينية والعلمية والقضائية في الدولة العثمانية، بل وتأثيرها في الحياة العامة والمجتمع.

أما مؤلِّف الكتاب طاشكبري زاده، كما ترجم له المولى نوعي زاده عطائي في كتابه: (حدائق الحقائق في تكملة الشقائق): «كان رحمه الله فريد وقته معرفة في نوادر العلوم العربية وجواهر الفنون الأدبية، نقادة ذا دراية في النظم والنثر، وأَلَّف حاشية على شرح المفتاح، وهي من أَجَلِّ تآليف علماء الروم»، والروم: هو اللقب الذي استخدمه العرب والفرس للعثمانيين، «نسبة لأراضي الروم التي كانت تابعة للدولة البيزنطية، والتي سميت بروما الشرقية، وقد أطلقت على ولاية «سيواس» في بدايات عهد الدولة العثمانية: ولاية روم، كما أطلقت التسمية على المنسوبين للعرق الألني (اليوناني)».[٢٢]

وكان تأليف ذلك الكتاب وحياة صاحبه في فترة مبكرة من دخول البلدان العربية في

حوزة العثمانيين، مما يعني أن العربية كانت لغة هوية دينية.

وهناك مخطوط يحمل عنوان: «العقد المنظوم في ذكر أفاضل الروم»، وضعه صاحبه في نهايات القرن العاشر الهجري/ السادس عشر الميلادي باللغة العربية، يضم تراجم عدة طبقات من علماء الدولة العثمانية، يمكننا من خلاله تبيان كثير من العناصر المتعلقة بالهوية الحضارية للدولة العثمانية واللغة العربية على حد سواء.

المفردات العربية في اللغة التركية:

لعل امتداد اللغة العربية في اللغات الحية من أهم أسباب الحياة فيها، إذ تفتقد لهذه المزية أغلب لغات العالم، فقد ذكر المستشرقان (انجلمان و دوزي) أن «الكلمات العربية الموجودة باللغة الإسبانية تعادل ربع اللغة الإسبانية وأن باللغة البرتغالية ما يربوا على ثلاثة الآلف كلمة عربية».[٢٣]

كما أبان المستشرق (لامانس) بأن «ما يربوا على سبعمائة كلمة عربية دخلت اللغة الفرنسية عن طريق التجارة وغيرها».[٢٤]

وقدم الأستاذ (تيلور) بحثاً عنوانه: (الكلمات العربية في اللغة الإنجليزية) ذاكراً فيه «ما يزيد على ألف كلمة عربية في الطب والكيمياء والفلك والبيولوجيا والجراحة دخلت اللغة الإنجليزية».[٢٥]

أما عن تأثير اللغة العربية في اللغة الإيطالية فقد ترك المسلمون عدداً عظيماً من كلماتهم في اللغة الصقلية والإيطالية، «وانتقلت كثير من الكلمات الصقلية التي من أصل عربي إلى اللغة الإيطالية، ولا يزال الجزء الأعظم من الكلمات العربية باقية في اللغة الإيطالية التي تفوق الحصر دخل اللغة بطريق المدنية لا بطريق الاستعمار».[٢٦]

إن وجود هذه الكلمات في هذه اللغات يشهد بما كان للمدنية العربية ولغتها من نفوذ عالمي عظيم، ومن هذه اللغات أيضاً اللغة التركية، فقد كان تأثير اللغة العربية فيها واضحاً لا في المصطلحات الإسلامية فحسب، بل في كثير من الألفاظ والمصطلحات الثقافية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية أيضاً، «بل إنهم استعاروا مصطلحات في النحو والصرف والعروض وأوزانه».[٢٧]

ففي دراسة قام بها (Yaşar Avcı) بالاعتماد على قاموس مؤسسة اللغة التركية (Türk Dil Kurumu ٢٠٠٥م) تبين أن مجموع الكلمات الدخيلة في اللغة التركية من

اللغة العربية فقط (٦٤٦٣) كلمة[٢٨]، وهي أعلى نسبة مقارنة بكافة اللغات الأخرى الدخيلة، وبالتدقيق في المفردات العربية الموجودة في اللغة التركية يتبين أنها قد شملت جميع مناحي الحياة، وكل ميادين التفكير والتعبير، وليست مفردات دينية فقط كما يظن بعض الناس.

علماً أن أغلب إخواننا الأتراك لا يعلمون أن هذه الكلمات عربية، بل يعتبرونها - إلا ما قلَّ - من صميم لغة الترك، ويسوق لنا سفير الجزائر في تركيا موقفاً طريفاً في هذا الشأن حصل معه في أول تعيينه سفيراً في تركيا، فيقول: « عندما تعين موعد اجتماعي برئيس جمهورية تركيا، لتقديم أوراق اعتمادي، جاءني رئيس تشريفات الدولة، يلقنني طريقة التقديم، وهي عندهم بسيطة جداً، ولكنه قال لي في لهجة حازمة: هناك أمر لا يمكن إطلاقاً نسيانه أو التهاون به، وهو أنك يجب أن تقدم تحية لفرقة الحرس الجمهوري الذي تجده واقفاً لاستقبالك، وذلك بأن تقول له بصوت مرتفع، كلمتين باللغة التركية الصميمة، وهو يحييك عنهما جماعياً، فيجب أن تحفظ الكلمتين جيدا، وعلى كل فأنا سأكون إلى جانبك، ألقنك إذا نسيت، قلت جاداً: سأحفظهما إن شاء الله، وسأمرِّن لساني عليهما فهات الكلمتيْن؟ قال لي: هما (مرحباً عسكر) فكتمت بكل صعوبة ضحكة كانت تترجرج في صدري، وقلت: إن كانت اللغة التركية كلها على هذا المنوال، فسأكون أفصح من يتكلمها» .[٢٩]

فرغم أن ربع اللغة التركية أصلها كلمات عربية فصيحة، إلا أن الإنسان إذا أنصت إلى الأتراك وهم يتكلمون، لا يكاد يشعر بوجود هذه الكلمات العديدة من اللغة العربية في لسانهم، ذلك لأنهم يفخّمون بعض الحروف ويرقّقون بعضها، مما يخرج الكلمة العربية عن مبناها الطبيعي، علاوة على أنهم لا ينطقون عدداً من الحروف العربية كالثاء والحاء والخاء والضاد والظاء والعين والقاف والواو، بل نجد في لسانهم حروفاً لا وجود لها في اللغة العربية أصلاً مثل: P-V-U.

ومما يلفت الانتباه أن «بعض الكلمات دخلت إلى اللغة التركية بنفس اللفظ ولكن باختلاف المعنى والدلالة، وربما يرجع ذلك إلى بدايات التأثر باللغة العربية، وذلك لعدم التمكّن من اللغة العربية في البداية الأولى، ودرج لسان الناس عليها؛ فأصبحت

من صميم اللغة، ولكنها بحلة جديدة»[٣٠]، وهذه أمثلة منها:

الكلمة التركية	دلالتها باللغة التركية	معناها باللغة العربية
Misafir	ضيْف	الخروج للارتحال.
Fakat	لكنْ	فحسب، وتقترن بالعدد حتى لا يزاد عليه.
Müsadenle	بالإذن / للاستئذان	ساعَدَه على الأمر، وعاوَنَه
Ceza	العِقَاب فقط	كفى وأغنى، المكافأة
İltifat	مدح	صرَف وجهَه إليهم
İntizar	اللؤم	الترقُّب
Ğassal	لغَسْل الميّت فقط	الذي يغسِل الملابس وغيرها.
Acemi	ليس له خِبْرة	غير عربي، وكتاب أعجمي: غير واضح.

الخاتمة:

بعد حمد الله والثناء عليه وصل البحث إلى آخر المطاف؛ وهو خاتمته وأهمّ ما توصل إليه من نتائج، فلقد ذكرنا كيف كان تأثير اللغة العربية كبيراً في كثير من لغات العالم الحية التي يتحدث بها الملايين من البشر، ومنها اللغة التركية، وفي المجال متسع للباحثين والدارسين لإبراز أثر لغتنا العربية في لغات عالمية عديدة، لما في هذا البحث من مقوّمات كبيرة في حياة اللغة العربية.

أما أهم النتائج التي توصل إليها البحث فهي:

أن اللغة العربية تمتلك من أسباب الحياة الداخلية ما يؤهّلها لأن تكون في مصافّ اللغات العالمية الحية.

كما أنها تمتلك من أسباب الحياة الخارجية مما يجعلها في مصاف اللغات الأولى في العالم.

أثبت البحث أن للغة العربية تأثيراً كبيراً على لغات عالمية وأهمها اللغة التركية، وذلك في شتى مجالات الحياة ولاسيما ما استعارته الأخيرة من ألفاظ إسلامية.

أن اللغة العربية ذات تأثير كبير وامتداد واسع في اللغة التركية وغيرها.

توصل البحث إلى أن اللغة العربية لغة ثَرَّة ومؤثّرة وفاعِلة في اللغات الحية وذلك بشهادة كثير من المستشرقين الغربيين وغيرهم.

وأخيراً: لقد كان هذا البحث محاولة متواضعة لفتح الباب في الكتابة من أجل إعادة الاعتبار للغتنا لغة القرآن الكريم، راجياً من الله تعالى أن يكون فاتحة خير لما يتبعه من كتابات، وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين.

هوامش البحث:

١ – الصاحبي في فقه اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس: ١/ ٤.
٢ – اللّغة العَربيّة وَالاصطِلاح العِلميّ، وليد سَراج، مجلة التراث العربي، العدد ٤٢ و ٤٣ – السنة ١١ – كانون الثاني ونيسان «يناير وابريل» دمشق ١٩٩١.
٣ – تاريخ اللغات السامية، المستشرق إرنست رنان، عن كتاب «اللسان العربي وقضايا العصر»، عمار ساسي، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى ٢٠٠٩م: ١٧٦.
4 - Eric M. North،The Book of a thousand tongsk Published for the American Bible Society، New York and London، 1938.
٥ – تأثير اللغة العربية في غيرها من اللغات، ليلى صديق، مجلة حوليات التراث، العدد الخامس، ٢٠٠٦ م.
٦ – الحضارة، حسين مؤنس، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، رقم ٢٣٧، ١٩٩٨ م: ٦٢.
٧ – القياس في اللغة العربية، محمد الخضر حسين، دار الحداثة، الطبعة الثانية، ١٩٨٣م: ١٢.
٨ – تأثير اللغة العربية في غيرها من اللغات، ليلى صديق، مرجع سابق، وفصول في فقه اللغة، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، القاهرة ١٩٨٧م: ٢٥٨.
٩ – التأثر والتأثير اللغوي بين اللغة العربية والتركية، تيسير محمد الزيادات وغيره، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد الأول، يونيو ٢٠١٤ م: ٨-٩.
١٠ – قواعد اللغة التركية، مسعد سويلم الشامان، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٧ هـ: ٢.
١١ – المرجع نفسه.
١٢ – التلاقح بين اللغة العربية ولغات المسلمين الأخرى، أ.د. أكمل الدين إحسان أوغلى، موقع إلكتروني:
http://www.attarikh-alarabi.ma/Html/Adad43partie3.htm
١٣ – معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، سهيل صابان ابن شيخ ابراهيم حقي، جامعة الإمام محمد بن سعود، الطبعة الأولى ١٤٢٦ هـ ٢٠٠٥م: ١٤.

١٤ - ديوان لغات الترك، محمود بن الحسين بن محمد الكاشغري دار الخلافة العلية، مطبعة عامرة ١٣٣٣هـ: المجلد الأول: ٥.

١٥ - المعروف أن عثمان الغازي مؤسس الدولة العثمانية تولى الحكم عقب وفاة والده أرطغرل سنة ٦٩٩هـ-١٢٩٩م. [انظر: تاريخ سلاطين بني عثمان، عزتلو يوسف بك آصاف، مؤسسة هنداوي، القاهرة ٢٠١٤م: ٣٤].

١٦ - العثمانيون في التاريخ والحضارة، محمد حرب، المركز المصري للدراسات العثمانية، وبحوث العالم التركي، القاهرة، ١٩٩٤م: ٣١٥.

١٧ - معالم الحياة الفكرية في الولايات العربية في العصر العثماني، ليلى الصباغ، الباب الثالث في الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، إشراف وتقديم أكمل الدين إحسان أوغلي، إرسيكا، ترجمة صالح سعداوي، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون الإسلامية، استانبول، ١٩٩٩م:٢/ ٣٠٧ - ٣٠٨.

١٨ - العثمانيون في التاريخ والحضارة، محمد حرب، مرجع سابق: ٣١٦.

١٩ - معالم الحياة الفكرية في الولايات العربية في العصر العثماني، ليلى الصباغ: مرجع سابق:٢/ ٣٠٨.

٢٠ - العثمانيون في التاريخ والحضارة، محمد حرب: مرجع سابق: ٣١٩ - ٣٢٠.

٢١ - الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، أكمل الدين إحسان أوغلي، إرسيكا، اسطنبول، ١٩٩٩م: ٢/ ٤٥٨-٤٥٩.

٢٢ - المعجم الموسوعي للمصطلحات التاريخية العثمانية، سهيل صابان ابن شيخ ابراهيم حقي، مكتبة الملك فهد، الرياض، ٢٠٠٠م: ١٢٨.

٢٣ - معجم المفردات الإسبانية والبرتغالية المشقة من العربية، المستشرقان انجلمان ودوزي، تعريب نهاد الموسى، دار الفكر، عمان، ١٩٨٠م: ٢٨٢.

٢٤ - ملاحظات على ألفاظ الفرنسية المشتقة من العربية عن كتاب: الفصحى لغة القرآن، أنور الجندي، دار الفرقان، ١٩٩٠م: ٩٥.

٢٥ - الكلمات العربية في اللغة الإنجليزية، نادر سراج، الطبعة الثانية، القاهرة، ٢٠٠٣م: ٩٣.

٢٦ - التعريب ومستقبل اللغة العربية، عبد العزيز بن عبد الله، الرباط،، ١٩٧٥م: ٦٢.

٢٧ - تأثير اللغة العربية في اللغة التركية، أحمد فؤاد متولي، مجلة الفيصل العدد ١٤٠: ٦.

28 - Yaşar Avcı، (Arapça Kökenli Osmanlıca Sözcükler، s.7; bkz.Türk Dil Kurumu، Türkçe Sözlük، Ankara، 3448 s.1-7.

٢٩ – الوجود العربي في اللغة التركية، أحمد توفيق المدني، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء ٣٦، ذو القعدة ١٣٩٥ هـ ١٩٧٥م: ١٢٨.

٣٠ – التأثر والتأثير اللغوي بين اللغة العربية والتركية، تيسير محمد الزيادات وغيره، مرجع سابق: ١٢.

المصادر والمراجع:

أولاً: الكتب العربية:

▪ تاريخ سلاطين بني عثمان، عزتلو يوسف بك آصاف، مؤسسة هنداوي، القاهرة ٢٠١٤م.

▪ التعريب ومستقبل اللغة العربية، عبد العزيز بن عبد الله، الرباط،، ١٩٧٥م.

▪ الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، أكمل الدين إحسان أوغلي، إرسيكا، اسطنبول، ١٩٩٩م.

▪ ديوان لغات الترك، محمود بن الحسين بن محمد الكاشغري دار الخلافة العلية، مطبعة عامرة ١٣٣٣هـ.

▪ الصاحبي في فقه اللغة، أبو الحسين أحمد بن فارس.

▪ العثمانيون في التاريخ والحضارة، محمد حرب، المركز المصري للدراسات العثمانية، وبحوث العالم التركي، القاهرة، ١٩٩٤م.

▪ الفصحى لغة القرآن، أنور الجندي، دار الفرقان، ١٩٩٠م.

▪ فصول في فقه اللغة، رمضان عبد التواب، مكتبة الخانجي، الطبعة الثالثة، القاهرة ١٩٨٧م.

▪ قضايا العصر، عمار ساسي، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى ٢٠٠٩م.

▪ قواعد اللغة التركية، مسعد سويلم الشامان، الرياض، جامعة الملك سعود، عمادة شؤون المكتبات، ١٤١٧ هـ.

■ القياس في اللغة العربية، محمد الخضر حسين، دار الحداثة، الطبعة الثانية، ١٩٨٣م.
■ الكلمات العربية في اللغة الإنجليزية، نادر سراج، الطبعة الثانية، القاهرة، ٢٠٠٣م.
■ اللسان العربي وقضايا العصر، عمار ساسي، عالم الكتب الحديث، الطبعة الأولى ٢٠٠٩م.
■ معالم الحياة الفكرية فى الولايات العربية فى العصر العثماني، الدولة العثمانية تاريخ وحضارة، ليلى الصباغ، إشراف وتقديم أكمل الدين إحسان اوغلى، ترجمة صالح سعدواي، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون الإسلامية، استانبول، ١٩٩٩م.
■ معجم الألفاظ العربية في اللغة التركية، سهيل صابان ابن شيخ ابراهيم حقي، جامعة الإمام محمد بن سعود، الطبعة الأولى ١٤٢٦ هـ ٢٠٠٥م.
■ معجم المفردات الإسبانية والبرتغالية المشقة من العربية، المستشرقان انجلمان ودوزي، تعريب نهاد الموسى، دار الفكر، عمان، ١٩٨٠م.
■ المعجم الموسوعي للمصطلحات التاريخية العثمانية، سهيل صابان ابن شيخ ابراهيم حقي، مكتبة الملك فهد، الرياض، ٢٠٠٠م.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

■ Eric M. North‹The Book of a thousand tongsk Published for the American Bible Society‹ New York and London‹ 1938.

■ Yaşar Avcı‹ (Arapça Kökenli Osmanlıca Sözcükler‹ s.7; bkz.Türk Dil Kurumu‹ Türkçe Sözlük‹ Ankara‹ 3448.

ثالثاً: المجلات:

- التأثر والتأثير اللغوي بين اللغة العربية والتركية، تيسير محمد الزيادات وغيره، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، العدد الأول، يونيو ٢٠١٤م.
- تأثير اللغة العربية في غيرها من اللغات، ليلى صديق، مجلة حوليات التراث، العدد الخامس ٢٠٠٦ م.
- تأثير اللغة العربية في اللغة التركية، أحمد فؤاد متولي، مجلة الفيصل العدد ١٤٠ .
- الحضارة، حسين مؤنس، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون، الكويت، رقم ٢٣٧، ١٩٩٨م.
- اللّغة العَربيّة وَالاصطِلاح العِلميّ، وليد سَراج، مجلة التراث العربي، العدد ٤٢ و ٤٣ – السنة ١١ – كانون الثاني ونيسان «يناير وابريل» دمشق ١٩٩١ .
- الوجود العربي في اللغة التركية، أحمد توفيق المدني، مجلة مجمع اللغة العربية، الجزء ٣٦، ذو القعدة ١٣٩٥ هـ ١٩٧٥م.

رابعاً: المواقع الالكترونية:

- التلاقح بين اللغة العربية ولغات المسلمين الأخرى، أ.د. أكمل الدين إحسان أوغلى، موقع إلكتروني:

http://www.attarikh-alarabi.ma/Html/Adad43partie3.htm



الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربية والتركية وأثرها في تعليم العربية للطلبة الأتراك

أ.د يعقوب جيولك د. محمود قدّوم

جامعة بارطِن – تركيا

مقدّمة:

يرى كثير من الأساتذة العاملين في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، أنّ أبرز مظاهر الضعف اللغوي لدى هؤلاء تتمثّل في افتقارهم للحصيلة اللغويّة، التي تُعينهم في التعبير عن أغراضهم، ولعلّ سبب ذلك ضآلة محصولهم من ألفاظ الفصحى الملائمة لاحتياجاتهم في التعبير، وعدم توافر الحوافز والوسائل الكافية لديهم لتنمية هذا المحصول والارتقاء به.

وإذا كانت الحصيلة اللغويّة هي الرصيد الأساس للوصول بمتعلّمي العربيّة إلى امتلاك مهارات اللغة الأربعة: الاستماع، والمحادثة، والكتابة، والقراءة، فإنّ التركيز على إثرائها وتنميتها ينبغي أن يكون من أهمّ محاور تعليم العربيّة للناطقين بغيرها، حتّى يتمكّنوا من التواصل بلغة عربيّة سليمة فيما بينهم، ومن ثمّ التواصل مع أبناء العربيّة بالمستوى نفسه أو أفضل منه.

وبما أنّ الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة وغيرها من اللغات متفاوتة، وقد

توقّف عندها غير باحث[1]، فإنّ هذا البحث سيتناول الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة، وأثرها في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة، وفق المباحث الآتية:

أولًا: تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في تركيا.

ثانيًا: الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة.

ثالثًا: دور معلّم العربيّة في تنمية الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة.

أولًا: تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها في تركيا:

صار تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها من المجالات التي ينصبُّ الاهتمام بها ليس على الصعيد العربي فحسْب، وإنّما على الصعيد العالمي بشكل عام، والصعيد الإسلامي بشكل خاص؛ لما تحظى به هذه اللغة الشريفة من مكانة عالية تنبع من مكانة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف والدين الإسلامي في نفوس المسلمين، وعلى المستوى الأوروبي برزت ظاهرة جديدة، تتمثّل في الاهتمام المتنامي باللغة العربية بوصفها لغة تخاطب يحتاجها المتعاقدون للعمل أو الدراسة في البلاد العربية؛ إذ نشهد إقبال نسبة من الأوروبيين على تعلّم اللغة العربية لأغراض متعددة؛ منها ما يتعلّق بتطوّر العلاقات الدبلوماسيّة، والاقتصاديّة، والثقافيّة مع البلاد العربيّة مشرقًا ومغربًا، ومنها ما يتعلّق بالتطوّرات التي تشهدها المنطقة العربيّة الإسلاميّة، بما يثير الاهتمام بقضايا العالم العربي إعلاميًا واستراتيجيًا.

ويلاحظ اليوم حرص نسبة من المثقفين غير العرب على تعلّم اللغة العربيّة؛ لشعورهم بتصاعد الوزن السياسي والاقتصادي العربي داخل المنظومة الدوليّة، وارتباط ذلك

١- ينظر: محمد مصطفى بن الحاج، عالمية اللغة العربيّة، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربيّة وتحدّيات القرن العشرين، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦، ص١٥٧-١٥٨. ووقائع الملتقى العربي الافريقي حول العلاقات بين اللغة العربيّة واللغات الافريقيّة الأخرى بعنوان: »العربيّة في اللغات الافريقيّة«، داكار، السنغال، ٩-١٢، نيسان، ١٩٨٤. ونيقولا دوبرشيان، اللغة العربيّة خارج حدودها، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربيّة وتحدّيات القرن العشرين، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦، ص٩٨-١٣١. وقد اجتهد أنور محمود زناتي في تتبع أثر اللغة العربية في اللغات الأخرى بمجموعة من المقالات نشرها تباعًا على موقع الألوكة، www.alukah.net

بحركة الوعي المتزايد لدى شعوب المنطقة العربيّة[1]... ولعل إدراج هذه اللغة ضمن اللغات العالميّة المستخدمة في منظمة الأمم المتحدة، مؤشر مهم على الرهانات الدوليّة على المنطقة العربيّة الإسلاميّة ذات البعد الاستراتيجي.

ممّا تقدّم يتّضح أنّ العربيّة عمّت آفاقًا شاسعة عبر قارات العالم، ولعلّ السرّ في هذا النجاح الباهر الذي لم تعرفْه لغة في العصور الماضية، أنّ العربيّة ذاتها إلى جانب كونها لغة الإسلام عقيدةً وأحكامًا وشعائر، كانت لغة العالم المتحضّر، لغة البيان والعمل، لغة الفكر المجرّد، لغة الطب والصيدلة والكيمياء والفلك والصناعة، لغة الاكتشاف والابتكار، لغة الحقوق والفنون والآداب، لغة السيف والراية كما هي لغة القلم والدواة، ولغة الدبلوماسيّة والتجارة العالميّة... أي إنّها كانت لغة ثقافيّة كما يُسمّيها علماء اللغة «Cultrural Language»، كما كانت لغة دين الفطرة الحق الذي جاء للبشريّة كافّة قال تعالى:«وما أرسلناك إلا كافة للناس بشيرًا ونذيرًا».[2]

ومن المعلوم أنّ الشعوب الإسلاميّة غير الناطقة بالعربيّة قد تأثرت كثيرًا بلغة القرآن الكريم، وأدّى ذلك بهم إلى تعلم العربيّة لفهم تعاليم الإسلام، ولذلك فإنّ الشعوب التركية في بلاد تركستان في آسيا الوسطى بعد أن اعتنقت الإسلام أخذت تكتب بالحروف العربية وتعلمت اللغة العربية لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، ومن هنا كانت صلة اللغات التركية في الجمهوريات الإسلامية وكذلك صلة اللغة العثمانيّة في تركيا باللغة العربيّة صلة قويّة؛ إذ استعارت آلافًا متعدّدة من الكلمات العربيّة بفضل انتشار الإسلام، وكذلك جعلت قواعدها وعروضها طبقًا للقواعد العربيّة والعروض العربيّة مع تغيير فرعي بسيط.

واللغة التركية العثمانية هي التركية الإسلامية في تركيا، التي أخذت تتطور وتتكامل أيام حكم السلاجقة بأناضول، ولا سيما بعد تأسيس الدولة العثمانية، فسميت باللغة العثمانية نسبة إلى عثمان خان مؤسس الدولة، وأصبحت منذ نهاية القرن الخامس عشر

١- ينظر: نونج لكسنأ كاما، محمد أزرول، أسلوب العصف الذهني من خلال بيئة افتراضية لإثراء المفردات العربية لدى الناطقين بغيرها، بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الدولي لتعليم العربية «الأنساق اللغويّة والسياقات الثقافيّة في تعليم اللغة العربيّة»، مركز اللغات، الجامعة الأردنيّة، تحرير د. محمود قدوم، د. محمد السماعنة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠١٤، ج٢، ص٩٠٤-٩٠٥.

٢- ينظر: محمد مصطفى بن الحاج، مرجع سابق، ص١٣٣-١٦٩. والآية رقم ٢٨، من سورة سبأ.

الميلادي لغة أدب وثقافة، وكان تطورها ومدى تأثيرها متّصِلَيْن برقيّ الدولة العثمانيّة من الناحيتَيْن السياسيّة والثقافيّة حتى صارت من أهمّ لغات العالم الإسلامي.

وقد اتسمت هذه اللغة العثمانيّة الفصيحة (المكتوبة بالحروف العربيّة) بسمة اللغة القوميّة، بعد أن بدأت الثقافة العثمانيّة تتجه صوب الغرب في عهد التنظيمات في القرن التاسع عشر الميلادي إلى أن سُمِّيَت بعد زوال الإمبراطورية العثمانيّة عام ١٩٢٣م باللغة التركيّة الحديثة، وتغيّرت حروفها إلى حروف لاتينيّة.

وقد تأثّرت اللغة العثمانيّة باللغة العربيّة وآدابها وأخذت منها كلمات كثيرة، كما حذا الشعراء العثمانيّون حذو الشعراء العرب، وقلدوهم في منظوماتهم الشعريّة بمختلف أنواعها.

وفي القرن التاسع عشر الميلادي قامت حركة مناهضة للغة التركية القديمة (العثمانيّة) من قبل جماعة من الأتراك، استنكر دعاتها كثرة استعمال الألفاظ العربية، وقد اقترنت هذه الحركة بازدياد الأثر الأوروبي في الأدب التركي، وأخذ أصحابها في إحلال بعض الكلمات التركيّة أو المتركة الجديدة محلّ الكلمات العربيّة، ولكن لم يستمر نشاط تلك الحركة.

وبعد قيام حكم مصطفى أتاتورك في تركيا تغيّرت الحروف التركيّة العربيّة إلى الحروف التركيّة اللاتينيّة في سنة ١٩٢٨م، وبذلك ابتعد الأتراك عن اللغة العربيّة بل عن الدراسات الإسلاميّة للأسف الشديد، وكان من دواعي تغيير الخط من الشكل العربي إلى الشكل اللاتيني في رأي هؤلاء المتجددين، ضبط النطق للكلمات التركيّة، وسهولة الكتابة بالحروف اللاتينيّة.

ولا شك في أن الأتراك بذلوا جهدًا كبيرًا في سبيل نشر الإسلام وثقافته، وبانتشار الإسلام بين الأتراك وإجادة علمائهم اللغة العربية لغة القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، امتزجت الشعوب العربيّة والتركيّة وانتشرت بينها روح الأخوّة والمودّة، وساد الاختلاط وظهرت المشاركة في الحياة الفكريّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة، ممّا أدّى إلى تأثير الشعوب الإسلاميّة بعضها في بعض، سواء في آدابها أم تقاليدها أم عاداتها، وخلّف العلماء الأتراك آثارًا عربيّة وتركيّة كثيرة، كانت منهم مساهمة كبيرة في تشييد صرح الحضارة الإسلاميّة.[١]

١- ينظر: عبد الله مبشر الطرازي، اهتمام الأتراك باللغة العربيّة وأثرها في اللغة التركيّة، صحيفة المدينة، تاريخ ٤-٥-٢٠١١، ص٦.

أمّا في الوقت الراهن فقد انتشر تعليم اللغة العربيّة في تركيّا خلال العشرين سنة أخيرة؛ نتيجة لمركز تركيّا في الشرق الأوسط وقربها من البلاد العربيّة، إضافة إلى تطوّر العلاقات بين تركيّا والبلاد العربيّة في المجالات السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والتجاريّة...، ممّا أثّر في ازدياد عدد أقسام اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة وظهور المعاهد الخاصّة التي تعلّم العربيّة.[١]

ويتوزع تعليم العربية في تركيا في مراكز تعليمية متعدّدة على رأسها الجامعات الرسمية، تليها مدارس الأئمة والخطباء، ثم المراكز الرسمية التابعة للجامعات، ثم المراكز الخيرية التابعة إما لمؤسسات الديانة، أو المستقلة كوقف خاص يتبع لإحدى الجماعات، وأخيرا المعاهد الخاصة.[٢]

ثانيًا: الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة:

يحظى تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة بمكانة متميّزة في التداخلات اللغويّة[٣]، ويرى الدارسون وفرة الألفاظ العربيّة التي دخلت اللغة التركيّة، ويقدّرون نسبة هذه الألفاظ وفق مقاييس مختلفة لتتراوح نسبة تأثير اللغة العربية في التركيّة عندهم بين ٤٠٪ و٦٠٪ .[٤]

ولعلّ هذا الفارق الملحوظ ناتج عن اختلاف المقاييس المأخوذة بعين الاعتبار؛ ففيما اقتصر البعض على الألفاظ الأساسيّة المأخوذة من اللغة العربيّة، أضاف البعض الآخر إليها المشتقات التي نشأت منها في اللغة التركيّة، كما أخذ بعض الدارسين في الاعتبار الألفاظ العربيّة الأصل المستخدمة في العصر الحديث، فيما أخذ البعض الألفاظ العربيّة المهجورة كذلك.

١- ينظر: أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربيّة والمقترحات، رسالة ماجستير، إشراف موسى يلدز، جامعة أنقرة، ٢٠١٢، ص٢٩-٣٠.

٢- ينظر: أحمد الدياب، ص١١٢.

٣- من الجدير بالذكر أنّ اللغات الشرقيّة الثلاث: العربيّة والفارسيّة والتركيّة قد مزج بينها في كثير من خواصّها تجاور شعوبها، ثمّ اختلاطها التاريخي عن طريق التجارة والفتوح العربيّة وخضوع الفرس ثم الأتراك للحكم العربي طويلًا، وكان لانتشار الإسلام بينهم أثر روحي وثقافي اضطرهم إلى ترسّم الأفكار العربيّة والثقافة الإسلاميّة... ثم ما نشأ عن ذلك من تراوح ثقافاتها وتواصل حضاراتها طوال أعصُر مديدة، ذلك رغم تباين فصائل هذه اللغات؛ إذ إنّها تنتمي إلى الساميّة والهنديّة والأورال التائية على التوالي. ولا جرم أنّ اشتراك هاتيك اللغات الثلاث في كتابة حروفها بخط واحد وهو الخط العربي بصوره المختلفة، كان له فضل تيسير السبيل إلى تزاوجها وتفاعلها.ينظر: أحمد فؤاد متولّي، تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة، مجلّة الفيصل، عدد ١٤٠، ص١٠-١١.

٤- ينظر: محمد مصطفى بن الحاج، مرجع سابق، ص١٤٧.

وقد كتب كثير من الباحثين المحدثين عن أثر اللغة العربيّة في الشعوب الشرقيّة الآسيويّة، يقول حسين محفوظ:«درست أثر العربيّة في اللغات الشرقيّة خاصّة، وأحصيت نسبتها، وهي: في الفارسيّة ٦٧, ٦٠٪، وفي التركيّة ٣٠, ٦٥٪، وفي الأرديّة ٩٥, ٤١٪، وفي التاجيكيّة ٣٩, ٤٦٪، وفي الأفغانيّة ٩٩, ٥٦٪».[١] وقد استخرج هذه النسب من خلال دراساته الإحصائيّة المقارنة للمفردات العربيّة المبثوثة خلال اللغات المذكورة ثم ساق عشرات منها على سبيل التمثيل، مركّزًا على أسماء الأعلام والألفاظ العربيّة المستعملة في العاميّة من تلك اللغات.

وقد كرّس الباحثون العرب والأتراك خلال القرون الأخيرة العديد من المقالات والبحوث والكتب للتأثير العربي في اللغة التركيّة، فوجدوا أنّه لا يكاد يخلو مجال دلالي من التأثير الواضح للغة العربيّة.[٢]

وفي دراسة قام بها (Yaşar Avcı) بالاعتماد على قاموس مؤسسة اللغة التركية(Türk Kurumu) (Dil ٢٠٠٥)، وجد أنّ تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة يبلغ أعلى نسبة بعدد كلمات وصل إلى (٦٤٦٣) كلمة، ويليه بعد ذلك التأثر باللغة الفرنسية (٤٩٧٤) ثم باللغة الفارسية (١٣٤٧).[٣]

ويمكن قراءة الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة وفق الجدول الآتي[٤]:

الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة
الله	Allah	ساعة	Saat	محافظة	muhafaza
أبيات	Ebyat	ساحل	Sahil	مكافأة	Mükafat

١- ينظر: حسين محفوظ، أثر اللغة العربية في الشعوب الشرقية: الإعلام- اللهجات في إيران وتركية والهند، مجلة المورد العراقية، عدد٤، مجلد٩، ص٢١٥.

٢- ينظر: نيقولا دوبرشيان، مرجع سابق، ص١١٠.

٣- ينظر: تيسير محمد الزيادات، وسميرة ياير، التأثر والتأثير اللغوي بين اللغة العربية والتركية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، العدد الأول، السنة الخامسة، ٢٠١٤، ص١٠.

٤- يُنظر: سهيل صابان، معجم الألفاظ العربيّة في اللغة التركية، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، ٢٠٠٥.

الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة
أجداد	Ecdat	صاحب	Sebep	مكان	Mekan
أهل	Ehil	سَجْدة	Secde	مِلّة	Millet
ألفاظ	Elfaz	سِجِل	Sicil	ممكن	Mümkün
أساس	Esas	حسنات	Hasenat	ممنون	Memnun
أشكال	Eşkal	سر	Syr	منارة	Minare
أوهام	Evham	سطر	Satyr	مملكة	Memleket
أوراق	Evrak	سلسلة	Silsile	مناسك	menasik
أوصاف	Evsaf	سلطان	Sultan	منافق	münafık
أوسط	Evset	سلام	Selam	منبر	minber
أزلي	Ezeli	سُنّة	Sünnet	منتسب	müntesib
أذهان	Ezhan	سَنَة	Senet	منتظم	müntezim
أصيل	Asil	سياحة	Seyahat	منحوس	menhus
إصلاح	Islah	شاعر	Şair	مندوب	mendub
آية	Ayet	شامل	Şamil	منديل	mendil
أذان	Ezan	شهيد	Şahit	منصب	mensıp
أحوال	Ahvâl	شبهة	Şüphe	منطق	mentık
ألم	Elem	شرط	Şart	مهندس	mühendis
آلة	Alet	شرف	Şeref	مؤذن	müezzin

الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة
أمل	Emel	شيطان	Şeytan	مطيع	Muti
آمين	Amin	صباح	Sabah	مسلك	meslek
أمين	Emin	صبر	Sabyr	مشكل	müşkül
أمير	Emir	صحبة	Sohbet	معاش	maaş
أثر	Eser	صاحب	Sahip	مسواك	misvak
أراضي	Arazi	صلاحية	Salahiyet	مرشد	mürşid
اكتشاف	İktişaf	صلح	Sulh	محراب	mihrab
اكتساب	İktisap	ضلالة	Zalalet	نباتات	Nebatat
أجل	Ecel	طمع	Tamah	نتيجة	Netice
أدب	Adab	ظالم	Zalim	نسخة	Nüsha
أوهام	Evham	ظلم	Zulüm	نصيحة	Nasihat
إقرار	İkrar	ظن	Zan	نظام	Nizam
إخبار	İhbar	عدد	Adat	نظرًا	Nazaran
افتراء	İftira	عدالة	Adale	نفس	Nefis
استثناء	İstisnâ	عادل	Adil	نقد	Nakit
استغفار	İstifar	عاصي	Asi	نقصان	Noksan
باطل	Batyl	عبادة	İbadet	نقل	Nakil

الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة
Nakliyat	نقليّات	Afiyet	عافية	Bâliğ	بالغ
Nikah	نكاح	İlim	علم	Bariz	بارز
Niyet	نيّة	Alim	عالم	Basit	بسيط
Nadir	نادر	Asker	عسكر	Batyniye	باطنيّة
Nemam	نمّام	Aile	عائلة	Belde	بلدة
nebi	نبي	Akil	عاقل	Burhan	برهان
nesir	نصر	Azap	عذاب	Bereket	بركة
nedamet	ندامة	özür	عُذْر	Ensar	أنصار
nisbet	نسبة	Akide	عقيدة	Buhar	بُخار
nasip	نصيب	Ayyp	عيب	Bühtan	بُهتان
nefis	نفيس	Fasih	فصيح	Beraat	براءة
nimet	نعمة	Fikir	فكر	Berzah	برزخ
nifak	نفاق	Firar	فرار	Bidat	بدعة
nafaka	نفقة	Fatih	فاتح	Bina	بناء
nüfuz	نُفوذ	Fayda	فائدة	Tebessüm	تبسّم
nehir	نهر	Mahşer	محشر	Tedbir	تدبير
Hibe	هبة	Mümin	مؤمن	Tedarüs	تدارس

الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة
تداوي	Tedavi	موسم	Mevsim	هجران	hicran
تمليك	Temlik	ميدان	Meydan	هجرة	Hicret
تنزيلات	Tenzilat	مطبعة	Matbaa	هضم	Hazym
تسليم	Teslim	مثال	Misal	هوية	Hüviyet
تشكر	TeŞekkür	مجبور	Mecbur	هيبة	Heybet
تقسيم	Taksim	مُحاسب	Muhasip	هيكل	Heykel
توصّل	Tevessül	محبّة	Muhabbet	هواء	Hava
تعزية	Taziye	محترم	Muhterem	هلال	Hilal
تعصّب	Taassup	محتشم	MuhteŞem	هجوم	Hücum
تقديم	Takdim	محتمل	Muhtemel	هيئة	Heyet
تعقيب	Takip	مرحبا	Merhaba	واقعة	Vakya
طبيعي	Tabi	مرحمة	Merhamet	وداع	Veda
تصوّر	Tasavvur	مركز	Merkez	وصية	Vasiyet
تقويم	Takvim	مزاح	Mizah	وطن	Vatan
تميّز	Temayüz	مسابقة	Müsabaka	وظيفة	Vazife
توافق	Tevafuk	مسافة	Mesafe	وعد	Vaat
تجارة	Ticaret	مسافر	Misafir	وعظ	Vaaz

الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة	الكلمة بالتركيّة	الكلمة بالعربيّة
Vefa	وفاء	Mescit	مسجد	Semere	ثمرة
Vakit	وقت	Misk	مسك	Cilt	جلد
Vakyf	وقف	Müslim	مسلم	Cesur	جسور
Velayet	ولاية	Mesul	مسؤول	Cümle	جملة
Vehim	وهم	Müsvedde	مسوّدة	Ceset	جسد
Vasyta	واسطة	Matbû	مطبوع	Cevap	جواب
Verem	ورم	Mabet	معبد	Ceza	جزاء
Varis	وارث	Merci	مرجع	Cihat	جهاد
vesika	وثيقة	Makam	مقام	Cihaz	جهاز
vicdan	وجدان	Malum	معلوم	Cuma	جمعة
vahiy	وحي	Mahrum	محروم	Cüsse	جثّة
vesvese	وسوسة	Mutlak	مطلق	Cahil	جاهل
vesile	وسيلة	Mukim	مقيم	Câiz	جائز
veten	وطن	Müfteri	مفتري	Cami	جامع
vezifet	وظيفة	Maden	معدن	Zühd	زهد
vefat	وفاة	Mazeret	معذرة	Zaman	زمان
Yakut	ياقوت	Müfettiş	مفتّش	Zevce	زوجة
Yetim	يتيم	Müflis	مفلس	Zekat	زكاة

يظهر من الجدول السابق أنّ تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة واضح ليس في المصطلحات الإسلاميّة فحسْب، بل في كثير من الألفاظ والمصطلحات الثقافيّة والسياسيّة والاجتماعيّة والاقتصاديّة...؛ بل إنّ اللغة التركيّة استعارت أيضًا مصطلحات عربيّة في النحو والصرف والبلاغة والعروض.[١] وهذا يؤكد أن العربيّة لم تكن لغة دينيّة فقط؛ بل لغة حية تشمل جميع مناحي الحياة، ولا تزال تنبض بالحياة إلى يومنا هذا.

ورغم كلّ المحاولات التي استهدفت تصفية اللغة التركيّة من الكلمات الأجنبيّة ومن ضمنها كلمات اللغة العربيّة، والانقلاب الذي أدّى إلى تبدّل الأبجديّة التركيّة من الحرف العربيّ إلى الحرف اللاتيني عام ١٩٢٨، فإنّ اللغة التركيّة ما زالت تحوي آلافًا من الألفاظ العربيّة، سواء بالمعنى العربيّ نفسه أم بالاقتراض اللغوي أم بغيره؛ أي إنّ بعض الكلمات العربيّة دخلت التركيّة للتعبير عن مفهوم معيّن لا يوجد له مثيل بين الألفاظ التركيّة، وقد اكتسبت هذه الكلمات العربيّة مفاهيم جديدة في اللغة التركيّة لم تكن موجودة من قبل في العربيّة، لكنّها متّصلة بمعناها من قريب أو بعيد.[٢]

وقد تُجرى بعض التغييرات الصوتيّة والإملائيّة على الكلمات العربيّة عند دخولها إلى اللغة التركيّة، وهي كالآتي[٣]:

١-أداة التعريف (أل) في اللغـــة العربية لا تُستعمل في اللغة التركية ولا يوجد لها بديل مثل: الإسلام= إسلام. القرآن= قرآن. العلم= علم. الكتاب= كتاب.

٢-(التاء المربوطة) في الكلمة العربية تكتب بثلاثة أوجه في اللغة التركية[٤]:

أ-(تاء مفتوحة)، مثل: آية= آيت. جنة= جنت. حكومة= حكومت. بركة= بركت.

ب-(هاء صامتة)، مثل: قرطاسيّة= قرطاسيّه. ثمرة= سَمَره. جادّة= جادّه.

ج-(تاء مربوطة) بشرط أن تكون منوّنة مثل: حقيقةً= حقيقةً. علاوةً= علاوةً.

٣-غالبًا (الهمزة) على الألف في الكلمة العربية لا تكتب في اللغة التركية مثل: أدب= ادب. أخلاق= اخلاق. أزل= ازل. أساس= اساس.

١- أحمد فؤاد متولّي، مرجع سابق، ص٦.

٢- المرجع السابق، ص٦. ويُنظر أيضًا: سهيل صابان، مرجع سابق، ص١٩-٢٠.

٣- عبد الله مبشر الطرازي، مرجع سابق، ص٦. ويُنظر أيضًا: سهيل صابان، مرجع سابق، ص٢١.

٤- علّق سهيل صابان صاحب معجم الألفاظ العربيّة في اللغة التركية، على هذه الحالة بالقول: «ولا قاعدة لذلك»، يُنظر: سهيل صابان، مرجع سابق، ص٢١.

٤-أحيانًا (الهمزة المفردة) في آخر الكلمة العربية لا تكتب في اللغة التركية مثل: أدباء= ادبا. علماء= علما. ابتلاء= ابتلا. صحراء= صحرا.

٥-أحيانًا (الهمزة) في وسط الكلمة العربية تكتب (ياء) في اللغة التركية مثل: استئذان= استيذان. ملائم= ملايم. ائتلاف= ايتلاف. تجزئة= تجزيه.

٦-أحيانًا حرف (الألف المنقوصة على شكل ياء) في الكلمة العربية يُكتب (ألفًا) في اللغة التركية مثل: مستثنى= مستثنا. تقوى= تقوا. مقتضى= مقتضا. حلوى= حلوا.

٧-أحيانًا يتغير (نطق) حرف (الدال) في آخر الكلمة العربية إلى حرف (التاء) في اللغة التركية مثل: اقتصاد= اقتصات. تحديد= تحديت.

٨-نادرًا (يستبدل حرف ما) في الكلمة العربية إلى (حرف مشابه صوتًا) في اللغة التركية مثل: اختصاص= اختساس. سُفرة= صوفرا. زعفران= صافران. شمعة= شاما.

٩- الكلمات العربيّة التي تحتوي على أحرف «ث، ح، خ، ض» لا تُلفظ بالنطق العربيّ؛ فحرف «ث» يُنطَق «s»، مثل: إثبات= إسبات. وحرفا «ح، خ» يُنطَقان «h» مثل: تحرير= تهرير. بخور= بهور، وحرف «ض» يُنطَق «z» مثل: إمضاء= إمزا.

١٠- حرف العين في الكلمات العربيّة يُلفظ في أوّل الكلمة ألفًا، مثل: عامل «amil»، أمّا في وسط الكلمة وآخرها فلا يظهر في النطق سوى حركته، مثل: إعمار= إيمار «imar». جامع= جامي «cami».

كما لا بدّ من التنبّه إلى الآتي[1]:

١- ثمة كلمات عربيّة دخلت اللغة التركيّة باللفظ نفسه، لكنّ المعنى مختلف، مثل أعجمي(Acemi)، معناها بالعربيّة: كل ما هو غير عربي، ومعناها بالتركيّة: الشخص الذي ليس له خبرة. كلمة التفات (İltfat)، معناها بالعربيّة: الانتباه، ومعناها بالتركيّة: المدح. كلمة انتظار (İntizar)، معناها بالعربيّة: الترقّب، ومعناها بالتركيّة: اللؤم. كلمة جزاء (Ceza)، معناها بالعربيّة: المكافأة والجزاء، ومعناها بالتركيّة: العقاب فقط. كلمة مسافر (Misafir)، معناها بالعربيّة: الشخص الذي ينتقل من بلد لآخر، ومعناها بالتركيّة: الضيف. كلمة فقط (Fakat)، معناها بالعربيّة: حسْب، لا غير، ومعناها بالتركيّة: لكن. كلمة مساعدة (Müsadenle)، معناها بالعربيّة: المساعدة، ومعناها

١- ينظر: تيسير محمد الزيادات، وسميرة ياير، مرجع سابق، ص١٢-١٤.

بالتركيّة: بالإذن. كلمة مشرب (Meşreb)، معناها بالعربيّة: موضع الشرب، ومعناها بالتركيّة: الطبيعة. كلمة غسّال (Ğassal)، معناها بالعربيّة: الذي يقوم بالغسل، ومعناها بالتركيّة: غسل الميت فقط. كلمة ورم (Verem)، معناها بالعربيّة: انتفاخ، ومعناها بالتركيّة: مرض السل. كلمة سوء قصد (Suikast)، معناها بالعربيّة: نية العمل السيئ، ومعناها بالتركيّة: الاغتيال. كلمة عيّاش (Ayyaş)، معناها بالعربيّة: خبّاز، ومعناها بالتركيّة: دائم السكر. كلمة ملازم (Mülazım)، معناها بالعربيّة: مرافق بشكل دائم، ومعناها بالتركيّة: موظّف. كلمة مملكة (Memleket)، معناها بالعربيّة: بلد آخر خارج الحدود، ومعناها بالتركيّة: مدينة داخل البلد.

٢- ثمة كلمات عربيّة بصيغة الجمع دخلت اللغة التركيّة بلفظ الجمع لكن اللغة (lar) مع الحفاظ على المعنى، مثل: كلمة (أحباب) فهي باللغة التركية (Ahbablar) أي بإضافة لازمة الجمع (lar)، ومن ذلك أيضًا: كلمة أجداد (Acdadlar)، وأرزاق (Erzaklar)، وأشقياء (Eşkiyalar)، وأشياء (Eşyalar)، وأصناف (Esnaflar)، وأطراف (Etraflar)، وأعضاء (Azalar)، وأقران (Akranlar)، وأقرباء (Akrabalar)، وألبسة (Elbiseler)، وأملاك (Emlaklar)، وأوراق (Evraklar)، وأولاد (Evladlar)، وأولياء (Evliyalar)، وتبليغات (Tebliğatlar)، وتنزيلات (Tenzilatlar)، وتنظيمات (Tenzimatlar)، وحدود (Hudutlar)، وكلمة حوادث (Havadisler)، وكلمة طلبة (Talebeler)، وكلمة فقراء (Fukaralar)، وكلمة نفوس (Nüfuslar).

ثالثًا: دور معلّم العربيّة في تنمية الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة:

إنّ هذه الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة تجعل الطلبة أكثر فهمًا لِما يقرؤون أو يكتبون، وتُسهم في نموّ وعيهم وإدراكهم وتزيد قدرتهم على التخاطب والتفاهم؛ فهم حينما يعرفون أنّ هذه الكلمات مشتركة بين العربيّة والتركيّة يسهل عليهم فهم الجُمل والعبارات التي تُصاغ بها، كما يسهل عليهم تشكيل جُمل وعبارات جديدة وفق السياق، وبما أنّ هذه الحصيلة تشمل كثيرًا من مجالات الحياة فإنّ هذا يقود الطلبة إلى الانفتاح على فئات المجتمع المختلفة، ويحفّزهم على الاستفادة من هذه الحصيلة لتطوير قدراتهم في استكناه مدلولات الألفاظ والتراكيب والصِيَغ اللغويّة

وإدراك مفاهيمها، ومن ثمّ مدّ حصيلته بالمزيد من المفردات والتراكيب، مما يحثّ الطلبة على توثيق علاقاتهم باللغة العربيّة؛ لأنّ الإنسان مدفوع لإنشاء العلاقات مع من يفهمه أو يستطيع التخاطب معه بيُسْر، ونجمل هنا أثر الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة في الآتي[1]:

١-زيادة الخبرات والتجارب والمعارف والمهارات التي يكتسبها الطالب، ومن ثم زيادة المحصول الفكري والثقافي والفني عامة، على أساس أنّ الكلمات والصيغ اللفظية عامة هي المادة اللغوية الأساسية التي تدون بها المعارف والثقافات فيتمكن الإنسان العارف بها من الاستمرار في التحصيل المعرفي وتزويد الفكر بالخبرات والمهارات والثقافات على اختلافها، وعلى أساس أنّ الكلمات هي الوسيلة الأولى التي يتخاطب بها الإنسان ويستخدمها لنقل تجاربه ومعارفه وخبراته إلى الآخرين وتبادل المشاعر والأفكار معهم.

٢-آثار نفسية تتمثل في انفتاح الشخصية على ما يحيط بها ونمو غريزة الاجتماع لديها، ومن ثم نمو روح الألفة والجرأة الأدبية والثقة بالنفس؛ فالإنسان الذي يقل محصوله من ألفاظ اللغة وصيغها يقل محصوله الفكري كما تقل قدرته على التعبير وعلى التواصل مع الآخرين والتكيف معهم، وقلة المحصول الفكري وفقدان القدرة الكافية على التواصل والتكيف مع الآخرين قد يؤديان إلى الشعور بالنقص وعدم تقدير الذات، وعدم تقدير الذات يمكن أن يقود بدوره إلى نوع من الشعور بالاكتئاب وإلى رغبة في الانسحاب والعزلة وربما إلى الفصام أيضاً، وهذا على خلاف من يمتلك ناصية اللغة؛ فهو بالإضافة إلى أنه يستطيع تحقيق رغباته الحياتية وتلبية حاجاته من الآخرين بيسر، يجد لذة في بناء الروابط مع الآخرين وفي تبادل المشاعر والأحاسيس معهم ويحس بنشوة في لقائه معهم.

٣-الثراء اللغوي اللفظي يعين الطالب كما سبق القول على استيعاب ما يقرأ، وذلك يدفعه إلى الاستمرار في القراءة، ولا شك في أن الاستمرار في القراءة يكسبه ثقافة وعلماً، كما يعينه على فهم قواعد اللغة وأصول نحوها وصرفها، ومن ثم يعينه على توظيف هذه القواعد والأصول على الوجه الصحيح في التعبير عن أفكاره وأحاسيسه؛ إذ إن الدراسة النظرية لقواعد نحو اللغة لا تكفي لتحقيق القدرة على توظيفها للقيام بمهمتها

١- ينظر: أحمد معتوق، الحصيلة اللغويّة: أهميّتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٦، ص٥٩-٦٢.

في التعبير مهما طالت واتسعت وتعمقت هذه الدراسة، ولا بد من رؤيتها في إطارها التطبيقي العملي على نحو مستمر، والمواظبة على القراءة تحقق ذلك.

٤-نتيجة لتكرار الاتصال بالآخرين واتساع رقعة هذا الاتصال وممارسة الاحتكاك، فإنّ المحصول اللفظي المتوافر يصبح أكثر تداولًا، وذلك لا يؤدي إلى تكاثر هذا المحصول واتساعه وتنوعه فحسب، وإنما يؤدي أيضًا إلى جعل المفردات والتراكيب والصيغ والأساليب المكتسبة أكثر حضورًا في الذهن وأكثر بروزاً وجلاء في الذاكرة، مما يجعلها أكثر انقيادًا ويجعل صاحبها أكثر طلاقة وسلاسة في التعبير.

ومع ذلك فإنّ معلم العربيّة في الجامعات التركيّة ينبغي أن يراعي في تقديمه لهذه الحصيلة اللغوية المشتركة الأسس الآتية[١]:

١-اختيار المفردات اختيارًا علميًا دقيقًا اعتمادًا على الأساليب العلمية التربوية والدراسات اللغوية النفسية واختيار الألفاظ الدارجة والشائعة منها.

٢-تقديم المفردات من خلال أنماط شائعة الاستعمال ومتدرجة من حيث الصعوبة والتعقيد، وذلك بما يتناسب مع مستوى المتعلمين؛ وهو ما عبّر عنه ابن خلدون في مقدمته بقوله: «اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب، ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن»[٢]؛ «فكل من عرف أوضاع لغة من اللغات، عربية كانت أو فارسية، وعرف المغزى من كل لفظة، ثم ساعده اللسان على النطق بها، وعلى تأدية أجراسها وحروفها، فهو بين في تلك اللغة، كامل الأداة، بالغ من البيان المبلغ الذي لا مزيد عليه، منته إلى الغاية التي لا مذهب بعدها ».[٣]

إذ لابد من مراعاة مبدأ التدرج من السهل إلى الصعب، ومن المعروف إلى المجهول، ومن الشائع إلى النادر بناء على المعايير الآتية:

-الأهميّة والأولويّة.

١- ينظر: شادي سكر، طرق تنمية المفردات في سلسلة تعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع: http://www.shatharat.net/

٢- ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ٢٠٠٢، ص٥٣١-٥٣٢.

٣- ينظر: عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، صححه محمد عبده ومحمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، ١٩٨٨، ص ٥-٦.

-الكيفيّة لا الكميّة.

-اختيار المفردات المستعملة والشائعة.

-اختيار الصفات والأفعال المناسبة للمفردات.

ومن ذلك الكلمات الآتية: أكل، وفهم، وقال، فهي أسهل من: تغذّى، واستوعب، وتكلّم.

٣-تعليم المفردات من خلال سياقات لغوية مختلفة وتقديم المفردات من خلال الصور التوضيحية.

٤-اختيار المفردات ذات الطبيعة الحوارية والقريبة من المفاهيم الحضارية والثقافية.

تعريف الناطق الجديد باللغة ووظائفها الاجتماعية يُمكنه من معرفة أقدار المعاني، فيتوصل بذلك إلى ترتيبها في نفسه، فيلحق ذلك ترتيبها في نطقه، وإذا «فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتج إلى أن تستأنف فكرًا في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدم وتابعة لها ولاحقة بها، وإن العلم بمواقع المعاني في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق».[١] ولذلك لا بد من التنبيه على استخدام الاشتقاقات والتصاريف؛ فقد يعرف الطالب الفعل الماضي، ولا يعرف الفعل المضارع أو الأمر من الفعل نفسه، وقد يعرف الصفة ولا يعرف المصدر، أو يعرف المفرد ولا يعرف الجمع.

٥-يمثل معلم اللغة «المشكلة الحقيقية في تعليم اللغة لغير أهلها. ولا خير في مادة أو منهج أو أي شيء آخر ما لم يكن المعلم على درجة عالية من الكفاية التي ترشحه للقيام بهذا الدور الخطير».[٢] على أن هذا وحده أمرٌ غير كافٍ و«ليس كل مدرس قوي في مادته صالحًا لتدريس الأجانب بل لا بد لمدرس الأجانب إلى جانب قوته في مادته من نطق سليم ومخارج صوتية واضحة وتجربة كافية ».[٣] فمعلم العربية ناطق فصيح يبين لسامعه أصوات العربية، ولا تخالط لغته عُجمة أو حُبسة أو أي عيب نطقي؛ فالمعلم أهم المصادر الإنسانية للمتعلم.[٤] إذ إنّ الأمر لا يقتصر على اختيار المفردات فقط، بل لا بد من مراعاة الأسلوب الذي تُعرض به هذه المفردات على الطلبة بصوت واضح

١- عبد القاهر الجرجاني، مرجع سابق، ص ٤٤.

٢- كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩، ص ٣١٥.

٣- مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٩٨٥، ص١٣٥.

٤- ينظر: إبراهيم وجيه محمود، التعلُّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٦، ص٤٣٣.

يظهر فيه التنغيم والنبر؛ فقد «يحدث أحيانًا أن يستعمل المتكلّم النغمة على صورة تُقوّي من العلاقة بين إحدى كلمات السياق ومعناها الذي سيقت له. فإذا قال (بلاد بعيدة) عبّر عن شدّة البُعد بمدّ الياء مدًّا طويلاً وكذلك الفتحة التي بعدها من كلمة (بعيدة) ونطق الياء والفتحة على نغمة واحدة مُسطّحة عالية نوعًا ما».[1]

٦-على المعلم أن يراعي أثناء تقديم هذه الحصيلة اللغويّة أنّ المتعلم يلجأ - عادة- إلى ربط المعلومات الجديدة التي يتلقاها بالمعلومات القديمة، والمفاهيم الأولى التي يعرفها من قبل، وسبق له أن اكتسبها. وهذا ما يُعرف بالتعلُّم المعرفي[2]، وهو ميل المتعلمين إلى ربط الجديد بما يعرفونه بالفعل، وعليه فلا بد للمادة الجديدة من أن تكون قابلة للربط بالبُنى المعرفية لديهم. ويتوقع من المعلم أن يُراعي هذا، ويقدم للمتعلمين اللغةَ في سياقات موقفية يصنعها بالاعتماد على ثقافته الواسعة التي تُدرك الإطار العام للبنى المعرفية لأبناء المجتمعات التي ينتمي إليها المتعلمون على يديه، ومن ذلك أن يفترض المعلّم وجود حقول دلاليّة معيّنة عند المتعلّم يستطيع الانطلاق منها والبناء عليها، كالحقول الخاصّة بالعبادات، والعائلة، والألوان، والطبيعة، والطقس، والأثاث، والموصلات، والحيوانات..

وعلى المعلّم في النقاط السابقة جميعها أن يكون مطّلعًا على الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة؛ فهو ينطلق من المفردات التي يألفها الطالب لعرض الموضوعات التي يروم طرحها؛ إذ يُسهم هذا الأسلوب في إشاعة مردود نفسيّ وذهنيّ إيجابيّ عند الطالب، كما أنّه يوفّر الوقت والجهد على المعلّم.

كما لا بد من التنسيق المستمر بين المعلّم وزملائه العاملين معه في المجال نفسه في عرض مهارات اللغة؛ بحيث يسمع الطالب الكلمة نفسها من أكثر من معلّم في يوم واحد أو في أسبوع واحد، ممّا يجعل الكلمة مألوفة عند الطالب ويسهل عليه استخدامها في السياقات التي يرغب بها.

١- تمام حسّان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط٢، ١٩٧٩، ص٣١٠.

٢- ينظر: براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤، ص٨٨- ٩٥.

الخاتمة:

تناول هذا البحث الحصيلة اللغويّة المشتركة بين اللغتين العربيّة والتركيّة، وأثرها في تدريس العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة، وبيّن أبرز الفروقات اللغويّة بين اللغتَيْن سواء في النطق أم المعنى، كما بحث أهمّ التغييرات الصوتيّة والإملائيّة التي جرت على الكلمات العربيّة بعد دخولها إلى اللغة التركيّة، مشيرًا إلى دور معلّم العربيّة في تنمية الحصيلة اللغويّة العربيّة عند الطلبة؛ إذ يمثل تعليم العربية لغير الناطقين بها استراتيجية فعَّالة؛ كونه مباينًا لتعليم العربية لأبنائها من حيث برامجه وخططه ومناهجه وكتبه التعليمية.

وأظهر البحث أنّ اللغة العربية لم تعد لغة خاصة بالعرب وحدهم؛ صحيح أنّها اللغة الروحيّة والرسمية للمسلمين، بالإضافة إلى أنها اللغة القومية بالنسبة للعرب، لكنّها أضحت لغة عالمية يطلبها غير المختص بها؛ وذلك لأغراض مختلفة.

وخلُص البحث إلى أنّ الحصيلة اللغويّة المشتركة بين اللغتين العربيّة والتركيّة لم تقتصر على المفردات التي تتعلق بالدين الإسلامي الحنيف فحسْب، بل شملت المفردات الكثير من المناحي الحياتية، وبيّن البحث أن هذه الحصيلة تجعل الطلبة أكثر فهمًا لِما يقرؤون أو يكتبون، وتُسهم في نموّ وعيهم وإدراكهم وتزيد قدرتهم على التخاطب والتفاهم؛ فهم حينما يعرفون أنّ هذه الكلمات مشتركة بين العربيّة والتركيّة يسهل عليهم فهم الجُمل والعبارات التي تُصاغ بها، كما يسهل عليهم تشكيل جُمل وعبارات جديدة وفق السياق، وبما أنّ هذه الحصيلة تشمل كثيرًا من مجالات الحياة فإنّ هذا يقود الطلبة إلى الانفتاح على فئات المجتمع المختلفة، ويحفّزهم على الاستفادة من هذه الحصيلة لتطوير قدراتهم في استكناه مدلولات الألفاظ والتراكيب والصِيَغ اللغويّة وإدراك مفاهيمها.

كما خلُص البحث إلى أنّ تعليم اللغات اختصاص في حدّ ذاته يتطلب كثيراً من الجلد والصبر والطاقة، كما أنه يتطلب الكثير من المتابعة والحرص على تحصيل العلوم اللغوية، ومعرفة القضايا الثقافية العامة، بالإضافة إلى معرفة الثقافات الأخرى، وامتلاك القدرة على تقبل الآخر. كما أنه يتطلب رغبة حقيقية في التعاون من أجل الوصول إلى نتيجة؛ ولا يمكن للمتعلم أيّاً كانت طاقته أن يحقق مستوى لغويًا مقبولًا دون معلم ناصح يأخذ بيده.

مراجع البحث:

◆ القرآن الكريم

■ إبراهيم وجيه محمود، التعلُّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، مكتبة الأنجلو المصرية، ١٩٨٦.

■ أحمد فؤاد متولّي، تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة، مجلّة الفيصل، عدد ١٤٠.

■ أحمد معتوق، الحصيلة اللغويّة: أهميّتها، مصادرها، وسائل تنميتها، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٩٦.

■ أنور محمود زناتي، مجموعة من المقالات عن أثر اللغة العربية في اللغات الأخرى، نشرها تباعًا على موقع الألوكة، www.alukah.net

■ براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي وعلي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤.

■ حسين محفوظ، أثر اللغة العربية في الشعوب الشرقية: الإعلام- اللهجات في إيران وتركية والهند، مجلة المورد العراقية، عدد٤، مجلد٩.

■ ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ٢٠٠٢.

■ تمام حسّان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط٢، ١٩٧٩.

■ تيسير محمد الزيادات، وسميرة يابر، التأثر والتأثير اللغوي بين اللغة العربية والتركية، مجلة الدراسات اللغوية والأدبية، الجامعة الإسلامية العالمية، ماليزيا، العدد الأول، السنة الخامسة، ٢٠١٤.

■ سهيل صابان، معجم الألفاظ العربيّة في اللغة التركية، عمادة البحث العلمي، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلاميّة، ٢٠٠٥.

■ شادي سكر، طرق تنمية المفردات في سلسلة تعليمية لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، بحث منشور على موقع: http://www.shatharat.net/

■ عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، صححه محمد عبده ومحمد رشيد رضا، دار الكتب العلمية، ١٩٨٨.

■ عبد الله مبشر الطرازي، اهتمام الأتراك باللغة العربيّة وأثرها في اللغة التركيّة،

صحيفة المدينة، تاريخ ٤-٥-٢٠١١.

- كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩.
- مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٩٨٥.
- محمد مصطفى بن الحاج، عالمية اللغة العربيّة، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربيّة وتحدّيات القرن العشرين، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦.
- نونج لكسنأ كاما، محمد أزرول، أسلوب العصف الذهني من خلال بيئة افتراضية لإثراء المفردات العربية لدى الناطقين بغيرها، بحث منشور ضمن أعمال المؤتمر الدولي لتعليم العربية «الأنساق اللغويّة والسياقات الثقافيّة في تعليم اللغة العربيّة»، مركز اللغات، الجامعة الأردنيّة، تحرير د. محمود قدوم، د. محمد السماعنة، دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن، ٢٠١٤.
- نيقولا دوبرشيان، اللغة العربيّة خارج حدودها، بحث منشور ضمن كتاب اللغة العربيّة وتحدّيات القرن العشرين، المنظّمة العربيّة للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٦.
- وقائع الملتقى العربي الافريقي حول العلاقات بين اللغة العربيّة واللغات الافريقيّة الأخرى بعنوان: «العربيّة في اللغات الافريقيّة»، داكار، السنغال، ٩-١٢، نيسان، ١٩٨٤.



التبادل الثقافي بين العرب والأتراك

د. عيد فتحي عبداللطيف

جامعة بايبورت - تركيا

مقدمة:

يلحظ أن معظم الكتَّاب والدارسين أساءوا فهم العصر العثماني، وصوروا الفترة التي سيطرت فيها الدولة العثمانية على العالم العربي بأنها فترة خمول وانهيار اقتصادي تام، وضعف سياسي عام، وتخلف علمي كبير، وانحطاط أدبي عظيم؛ وأخذوا يبرهنون على آرائهم ببعض الحجج والبراهين التي لا تقف أمام النقد، ويتضح من ذلك تأثرهم بمؤامرة تهدف إلى القضاء على الإسلام والمسلمين، من خلال تمزيق وحدة الدولة العثمانية والسيطرة عليها فكريًّا واقتصاديًّا وسياسيًّا[1]؛ ولهذا سأسعى كما سعى بعض الباحثين جاهدين الوقوف في وجه هذا الاتجاه، وإنصاف الدولة العثمانية؛ وتوضيح دورها الكبير في الحفاظ على التراث العربي والإسلامي.

وسوف توضح هذه الدراسة مدى التبادل العلمي والثقافي بين الشعوب العربية والتركية العثمانية في تلك المرحلة من مراحل التاريخ، وسوف توضح أيضًا ما كان سائدًا في العصر العثماني من اهتمام شديد بدراسة اللغة العربية التي كانت تدرس بها

١- انظر: الدولة العثمانية دولة إسلامية مفترى عليها للدكتور عبد العزيز الشناوي: ص ١٤

علوم الشريعة الإسلامية والفلسفة والعلوم والفنون، كما كان ثمة تبادل ثقافيّ واضح بين البلدان العربية الإسلامية والعلماء العثمانيين الذين يعود جنسهم إلى الجنس التركي؛ إذ تعلم هؤلاء اللغة العربية في مدارس عربية وإسلامية وحفظوا القرآن الكريم، ودرسوا علومه، وأنتجوا كنـزًا عظيمًا من المؤلفات في مختلف العلوم، وسوف يكون ردنا بناء على محاور متعددة، منها:

أولاً: المدارس العربية:

حفلت الحضارة الإسلامية بعدد كبير من المؤسسات التي غلب عليها طابع الصفة الدينية كالمساجد والخانقاوات والزوايا، ومنها ما غلب عليها الطابع الاجتماعي كالحمامات والأسبلة والبيمارستانات، ومنها ما غلب عليه التعليم كالمدارس والمكاتب، ومنها ما كان له طابع اقتصادي كالوكالات والخانات والفنادق والأسواق[1]، وقد تجمع المؤسسة الواحدة بين لونين من ألوان النشاط كالمساجد التي كان لها صفة تربوية دينية، وصفة علمية تعليمية.

ونتيجة لانتشار المذاهب الفقهية المختلفة، وظهور المذهب الشيعي منافسًا للمذهب السني فقد ظهرت المدارس، وكانت المدرسة «البيهقية» أولى المدارس في الإسلام في نيسابور؛ لتقوية المذهب السني في مواجهة الامتداد الشيعي الذي بدأ باجتياح الفاطميين لمصر وبلاد الشام، وتلبية لرغبة السلاطين في إحكام السيطرة على رجال الدين، وإعداد كوادر موالية للخليفة في كل مجالات الحياة كالقضاة والوزراء وكبار موظفي الدولة.[2] واشتهر بمصر كثير من المدارس التي لاقت اهتـمام السلاطين والأمراء والوزراء[3]، الذين اهتموا بتزويدها بالمكتبات الزاخرة بصنوف الكتب، وأوقفوا عليها الأوقاف.[4]

أما في العصر العثماني فقد اكتفت الدولة بما قام به الوزراء والوجهاء والأغنياء والولاة؛ ذلك لأنها ورثت عن دولة المماليك أكثر من ثلاثة آلاف مدرسة عالية

١- انظر: العلم بين المسجد والمدرسة للدكتور سعيد عاشور: ص ١٥

٢- انظر المرجع السابق: ص ٢٠، وانظر: المدارس في مصر قبل العصر الأيوبي لأيمن فؤاد سيد: ص ٩٤

٣- انظر: المدارس في مصر لأيمن فؤاد سيد: ص ١٥٢ ـ ٣٠٣

٤- وبذلك انتشر التعليم في عهدهم في كثير من مدن مصر، كالقاهرة والإسكندرية ودمياط وقوص وأسيوط وأبو تيج وأخميم وسوهاج وغيرها.

ومتوسطة، وكان لكل جامع سلطاني مدرسته[1]، أما المناطق التي كان بها قلة واضحة في عدد المساجد والمدارس كالمدينة ومكة وبعض مدن الشام، فقد لاقت اهتمام السلاطين العثمانيين الذين قاموا ببناء كثير من المساجد والمدارس، وأوقفوا لها أوقافًا في مدن مُتَعَدِّدة من مصر.[2]

وكانت الدراسة تبدأ من الكتاتيب التي كانت منتشرة في كل قرى مصر ومدنها، حتى بلغ عددها أكثر من ستة آلاف كتَّاب ومدرسة، وكان لهذه الكتاتيب أثرها الكبير في تلقين التلاميذ مبادئ العلوم كالقراءة والكتابة، والحساب، وحفظ القرآن الكريم، والحديث الشريف.[3]

ثم يتحول الطلاب إلى التعليم الابتدائي في مدارس المساجد الكبرى التي أقيمت بالمدن، وتسير الدراسة فيها على نمط الدراسة في الأزهر الشريف، على أيدي مدرسين تخرجوا في الأزهر.[4]

وكان التعليم الابتدائي قد انتشر في مصر العثمانية منذ القرن العاشر الهجري، وكان إجباريًّا.[5] وتبدأ مرحلة التعليم المتوسط عقب الانتهاء من التعليم الابتدائي، وكانت تلك المدارس توجد في كل مدينة، ويجري الانتقال بين صفوفها من خلال امتحان يعد للطلاب، كما يمكن للطلاب أن يجتاز أكثر من صف خلال سنة دراسية واحدة، وبعدها تبدأ مرحلة التعليم العالي التي لا تكون إلاَّ في المدن الكبيرة كالقاهرة واستانبول وأدرنة وبورصة وبغداد.[6]

أما في بلاد الشام فبالرغم من تدهور الدراسة بها نوعًا ما، فقد وجدت الكثير من

١- انظر: تاريخ الدولة العثمانية ليلماز أوزتونا: ٢ / ٨٣٩

٢- انظر : المرجع السابق: ٢ / ٤٨٧

٣- انظر: تاريخ الدولة العثمانية ليلماز أوزتونا: ٢ / ٤٨٩، وانظر: حقيقة الغرب للدكتور مصطفى عبد الغني: ص ٤٣، ١١٠، ١١١، المؤرخون والعلماء في مصر لعبد الله عزباوي: ١٦ ـ ٢٢

٤- انظر: دور الأزهر في الحفاظ على الطابع العربي لمصر للدكتور عبد العزيز الشناوي: ٢ / ٦٨٤

٥- وكان مقتصرًا على تعليم مبادىء القراءة والكتابة وحفظ القرآن والنقد والبلاغة، والرياضيات والخط والتاريخ والجغرافيا، وفي بعضها تدرس الموسيقى والخط. انظر: تاريخ الدولة العثمانية ليلمز أوزتونا: ٢ / ٤٨٨، وانظر: تفاعل الفكر الإسلامي بالفكر الغربي لعبد الحق عدنان: ص ١٦٧

٦- انظر في ذلك: تاريخ الدولة العثمانية ليلماز أوزتونا: ٢ / ٤٨٥، ٤٨٨

المدارس في المدن الكبيرة، وكان هناك دائمًا مدارس تنشأ هنا أو هناك، وبالرغم من عدم وجود منهج ثابت يتم تدريسه في تلك المدارس، فقد كان آلاف الطلاب يفدون عليها في سن مبكرة، وكانت الدراسة ابتدائية، تعقبها مرحلة دراسية متقدمة محدودة، يأخذ الطالب فيها العلم على يد شيخ دروسًا معينة في الفقه والشريعة ومبادئ الرياضيات والتصوف والفلسفة، والمنطق، هذا بالإضافة إلى علوم العربية كالبيان والبلاغة والعروض، وكانت هذه الدراسة تتم في حلقات مُتَعَدِّدة، ولم يكن لنظام التدريس امتحان أو شهادة، ولكن كل ما في الأمر يوجد «إجازة» يمنحها الشيخ لتلميذه، يصبح بموجبها أهلاً للتعليم.[1]

ومن أهم مراكز التعليم ومؤسساته في بلاد الشام زمن العثمانيين: حلب، ودمشق، والقدس، ونابلس، والرملة، وحمص، وغزة، وصيدا، وحماة، وعكا، وطرابلس، وبعلبك، وغيرها، ويذكر المرادي أحد أكبر مؤرخي القرن الثاني عشر الهجري، الثامن عشر الميلادي، أكثر من خمس وأربعين مدرسة في مدن بلاد الشام، في زمن العثمانيين، كما ذكر أن تلك المدارس كان بها العديد من المكتبات التي تحتوي على كتب كثيرة، وأنها كانت تعتمد على النسخ والطباعة واقتناء الكتب المتفرقة التي كان يتم تداولها بين طلاب العلم بصفة مستمرة.[2]

وكان العثمانيون قد أسهموا كثيرًا في بناء المدارس، وجددوا بعضها الآخر، كما نهض الولاة والأمراء والأثرياء إلى بناء المدارس والتكايا الصوفية، فاشتهر بعض هذه المدارس شهرة واسعة.[3]

١- انظر: الحركة الأدبية في بلاد الشام خلال القرن الثامن عشر للدكتور أسامة عانوتي، المكتبة الشرقية، الجامعة اللبنانية، بيروت، لبنان، ١٩٧١م، ص ٢٧

٢- انظر: الحركة الأدبية في بلاد الشام خلال القرن الثامن عشر للدكتور أسامة عانوتي، السابق، ص ٢٧

٣- ومن أهمها: في دمشق: المدرسة المرادية سنة (١١١٨هـ= ١٧٠٦م)، والنقشبندية البرانية سنة (١١٥٠ هـ=١٧٣٧م) وقد تأسستا على يد الشيخ مراد الحسيني المرادي، والمدرسة السليمانية التي أنشأها سليمان باشا العظم سنة (١١٥٠هـ=١٧٣٧م)، والعبدلية التي أنشأها عبد الله باشا العظم سنة (١١٩٣هـ=١٧٧٩م). أما في حلب: المدرسة الخسروية التي بناها خسرو باشا سنة (٩٥١هـ=١٥٤٤م)، والمدرسة العثمانية التي بناها والي حلب عثمان باشا سنة (١١٤٣هـ= ١٧٣٠م)، والمدرسة الأحمدية التي بناها القاضي أحمد بن طه جلبي سنة (١١٦٥هـ=١٧٥١م)، والمدرسة المنصورية التي بنيت سنة (١٢٠٦هـ= ١٧٩١م). انظر: بلاد الشام إبان العهد العثماني للدكتور محمد التونجي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٥ هـ= ٢٠٠٤م، ص ١٢٢ – ١٢٣

ويذكر المرادي بكثير من التفصيل بعض الكتب التي كانت تستخدم بوصفها مناهج علمية يتبعها شيوخ تلك المدارس، ومن هذه الكتب: في الفقه: شرح التحرير وشرح المنهج للشيخ زكريا الأنصاري. وفي الحديث: موطأ الإمام مالك، وصحيح الإمام البخاري، وصحيح الإمام مسلم، والشمائل للترمذي، والمصابيح للبغوي، والمشارق للصنعاني، والجامع الصحيح للسيوطي. وفي التفسير: تفسير الكشاف للزمخشري، وتفسير البيضاوي. وفي القراءات: الشاطبية، والرائية، والعشرة. وفي النحو والصرف وعلوم العربية: الألفية وشروحها، وشرح مغني اللبيب، وشرح الكافية، وحاشية العصام، وشرح قطر الندى، وشرح التلخيص، ومختصر المعاني والبيان. وفي العلوم العقلية: إيساغوجي، وجوهرة التوحيد. وفي التصوف: الفتوحات المكية، وفصوص الحكم.[١]

ويذكر بعض الباحثين أن بيوت العلماء في تلك الفترة كانت تشبه إلى حد كبير المدارس الصغيرة، حيث كان يدرس بعض هؤلاء الشيوخ في بيوتهم، مثل عبد الرحمن السفرجلاني المتوفى سنة (١١٥٠ هـ= ١٧٣٨م)، وعبد الله البصروي المتوفى سنة (١١٧٠هـ = ١٧٥٧م)، وعبد الرحمن الكيلاني المتوفى سنة (١١٧٢هـ = ١٧٥٨م)، وأبو الفتح العجلوني المتوفى سنة (١١٩٣هـ = ١٧٧٩م)، وغيرهم كثير.

ثانيًا: الأزهر الشريف:

وكان للمساجد الكبرى في العالمين العربي والإسلامي دورها الكبير في التعليم، منذ دخول الإسلام إلى مصر[٢]، وكان الجامع الأزهر الذي بناه جوهر الصقلي بأمر من المعز لدين الله الفاطمي سنة (٣٦١ هـ = ٩٧٢م) مركزًا للدعوة الشيعية الإسماعيلية في مواجهة جامع عمرو بن العاص الذي كان مركزًا لدراسات أهل السنة.[٣] وكانت الدراسة في الأزهر الشريف مقتصرة على المذهب الشيعي الفاطمي في الفقه، وتعاليم

١- انظر: الحركة الأدبية في بلاد الشام خلال القرن الثامن عشر للدكتور أسامة عانوتي، ص ٢٩ - ٣٠

٢- ومن هذه المساجد: جامع عمرو بن العاص، ومسجد ابن طولون بالقطائع، فكان محط رحال العلماء، ومستقر الحلقات العلمية التي تدرس فيها علوم الدين واللغة والأدب، واشتهر فيه العديد من العلماء والأئمة والأدباء والشعراء. انظر: مصر والشام لشوقي ضيف: ص ١٥، والأزهر في ألف عام للدكتور محمد عبد المنعم خفاجي: ١ / ١٥ ـ ١٦

٣- . انظر: مصر والشام لشوقي ضيف: ص ٧٧

الشيعة في الدين والفلسفة والتوحيد.[١]

ثم بدأ الأزهر في التحول عن المذهب الشيعي إلى المذهب السني بداية من عهد صلاح الدين الأيوبي، الذي جعل الدراسة فيه للمذاهب الأربعة، ورتب لذلك العلماء والفقهاء، وأجزل لهم العطاء.[٢] ولكنه أصبح منذ العصر المملوكي دارًا للصوفية بجوار كونه مدرسة لطلاب العلم، ومسجدًا للعبادة.[٣]

أما في العصر العثماني فقد قدر الله تعالى للأزهر الشريف أن يكون أكبر جامعة إسلامية في العالم الإسلامي، حيث يفد إليه الطلاب من جميع أرجاء العالم، كما ازدادت مكانته لدى السلاطين العثمانيين عما كان عليه لدى سلاطين الأيوبيين والمماليك؛ إذ رأوا الأزهر مركزًا قويًّا للمذهب السني في مواجهة المذهب الشيعي، مما أتاح لعلماء الأزهر الحرية في اختيار العلماء والدراسات والبحوث، دون الخضوع لرقابة الحكومة أو توجيهها أو إشرافها، وكذلك ظلت الدراسات والمراجع والكتب كلها باللغة العربية، استمرارًا وتدعيمًا للمركز الانفرادي الذي تشغله لغة القرآن الكريم في الحياة العلمية في مصر.[٤]

وكان لهذه الحرية التي منحها سلاطين العثمانيين لعلماء الأزهر أثرها الواضح في قيام الأزهر الشريف بدوره: العلمي والثقافي والسياسي والاجتماعي خير قيام؛ حيث قام الأزهر بنشر الثقافة العربية والإسلامية من خلال علوم التفسير والقرآن والحديث الشريف والفقه والتوحيد، كما كان ملاذًا ومعقلاً للغة العربية وآدابها، وحافظ على الهوية الإسلامية العربية بها.[٥]

ويرجع انفراد الأزهر بتوجيه الثقافة العربية الإسلامية في مصر والعالم الإسلامي إلى

١- . انظر: دور الأزهر في الحفاظ على الطابع العربي لمصر للدكتور عبد العزيز الشناوي: ٢ / ٦٧٦

٢- انظر: الأزهر في ألف عام للدكتور محمد عبد المنعم خفاجي: ١ / ٨٧ ـ ٨٨

٣- انظر: الأزهر في ألف عام لخفاجي: ١ / ١٠٣ ـ ١٠٤، ومصر والشام لشوقي ضيف: ص ٥٥١

٤- انظر: الجامع الأزهر ودوره في نشر الثقافة العربية لسيده إسماعيل كاشف: ص ٦٢، وانظر دور الأزهر في الحياة العلمية في مصر في كتاب «المؤرخون والعلماء في مصر» لعبد الله عزباوي: ٢٢ ـ ٦٦

٥- انظر: الأزهر في ألف عام لمحمد عبد المنعم خفاجي: ١ / ١١٦، ١٢٧ ـ ١٢٨، الجامع الأزهر ودوره في نشر الثقافة العربية لسيده إسماعيل كاشف: ص ٦٦، مصر والشام لشوقي ضيف: ص ٥٦٠، دور الأزهر في الحفاظ على الطابع العربي لمصر لعبد العزيز الشناوي: ٢ / ٦٨٢

عدم وجود معاهد علمية تنافسه أو تدانيه في شهرته، أو في رسوخ قدمه.[1]

وكان منصب شيخ الأزهر الذي وضعه سلاطين آل عثمان عاملاً من عوامل الحفاظ على الطابع العربي في مصر؛ وكان الشيخ محمد عبد الله الخرشي المالكي المتوفى سنة (١١٠١ هـ=١٦٩٠م) أول من تولى هذا المنصب في مصر، ومنع العثمانيون تعيين العلماء العثمانيين في هذا المنصب، طوال الحكم العثماني، وتركت هذا المنصب للعلماء المصريين فقط، كما عملت على ألا يتقلده علماء من المذهب الحنفي المذهب الرسمي للدولة.[2]

وكان للأزهر الشريف دور كبير في بروز مصر في العصر العثماني، بوصفها حاضرة الفكر الإسلامي[3]؛ إذ تخرج فيه كثير من العلماء والأدباء والشعراء والمفكرين الذين يرجع نسبهم إلى العديد من الإمارات العربية والإسلامية المختلفة.

وبالرغم من ذلك فقد اتهمت مصر العثمانية بنفور الهمم عن التأليف، وانصراف المؤرخين عن تناول الشئون العامة إلى تملق الحكام والولاة، وتدوين سير السلاطين والأمراء، واستكانة العلماء وابتعادهم عن الاجتهاد، وجهلهم بطرق التفكير الحديثة، وطرق البحث العلمي الحديث، وظهور الشروح والحواشي، وغياب العلوم العقلية والرياضية والفلكية.[4]

ثالثًا: العلماء الأتراك في بلاد العرب:

حفل الحكم العثماني على امتداد عصوره، واتساع أراضيه، واختلاف الأجناس البشرية التي انضوت تحت حكم الدولة العثمانية وهيمنتها، بكمٍّ هائل من المؤلفات التي كتبت باللغة العربية، بأيدي علماء اختلفت أجناسهم وألوانهم، ولغاتهم، ولكن اتحدت ثقافتهم ودينهم، واشتركوا في معرفتهم العظيمة باللغة العربية، وما اتصل بها من علوم شرعية وفقهية وتفسيرية وفلسفية، وغير ذلك، ولكن المهم في هذا السياق هو أشهر

١- انظر: دور الأزهر في الحفاظ على الطابع العربي لمصر للدكتور عبد العزيز الشناوي: ٢ / ٦٧٦

٢- انظر: دور الأزهر في الحفاظ على الطابع العربي لمصر للدكتور عبد العزيز الشناوي: ٢ / ٦٧٨ ـ ٦٧٩، ٦٨٣، ٧٠٠ ـ ٧٠١، ٧٠٤، ٧٠٦ ـ ٧٠٨، وهامش رقم ١، ص ٧٠٨، وانظر أيضًا: الأزهر في ألف عام للدكتور محمد عبد المنعم خفاجي: ١ / ١٢٩

٣- انظر: تاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان: ٨ / ٧ ـ ٨، مصر والشام لشوقي ضيف: ص ٥٥٣

٤- انظر: الأزهر في ألف عام للدكتور محمد عبد المنعم خفاجي: ١ / ١١٧ ـ ١١٨

المؤلفات التي ألفها علماء وكتاب كانوا ينتمون وينتسبون إلى جنس العثمانيين؛ لأن هذا يدلنا على أن الدولة العثمانية لم تحارب المؤلفات العربية من قِبل علماء الترك أنفسهم الذين أتقنوا اللغة العربية فضلاً عن لغتهم الأصلية، ومن خلال ذلك يتضح لنا أن الدولة العثمانية إذا كانت لم تحارب أبناء جلدتها وتمنعهم من تعلم العربية والتأليف بها، لم تمنع - بالطبع - أبناء العرب وأولادهم من إجادة لغتهم والتأليف بها.

وبرز كثير من علماء الدولة العثمانية في مجال الثقافة الإسلامية المكتوبة باللغة العربية؛ نتيجة لتلك الصلات الثقافية بين الدولة العثمانية ومصر، ولهذا ظهر الكثير من العلماء الذين كان لهم أكبر الأثر في تقدم الحياة العلمية في الدولة العثمانية وفي غيرها من بلاد الإسلام، حيث كان تعلم كثير من هؤلاء العلماء في مصر أو في أحد البلدان الإسلامية العربية، ثم عادوا إلى بلادهم فاشتهروا بها، وبدأ طلاب العلم يفدون إليهم من كل حدب وصوب [١]، ومن هؤلاء: الشيخ علاء الدين القونوي المتوفى سنة (٧٢٧ هـ= ١٣٢٧م)، وكان أحد كبار العلماء الذين هاجروا من منطقة الأناضول بتركيا إلى مصر أيام الناصر محمد بن قلاوون، وتعلم بها. والشيخ ولي الدين محمد بن محمد بن إبراهيم الديباجي الملوي الشافعي المنفلوطي المتوفى سنة (٧٤٤ هـ = ١٣٧٢م).[٢] والشيخ «داود القيصري القرماني الصوفي» المتوفى سنة (٧٥١هـ= ١٣٥٠م) الذي تعلم في مصر الحديث والتفسير والأصول، والعلوم العقلية، وبلغ في العلم مكانة عظيمة حتى عين في مدرسة أورخان في مدينة إزنيق، والتي كانت أول مدرسة عثمانية تقام في الدولة العثمانية سنة (١٣٣١م).[٣]

والشيخ أكمل الدين محمد بن محمد بن محمود بن أحمد الرومي البابرتي المتوفى سنة (٧٨٦هـ = ١٣٨٤م) أحد كبار علماء الحنفية في مصر، والذي كان قد تعلم ودرس في مصر على كبار علمائها في ذلك الوقت، وكان حسن المعرفة بالفقه واللغة العربية،

١ - انظر: الثقافة التركية في مصر، لأكمل الدين إحسان أوغلي، وصالح سعداوي صالح، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية باستانبول، ٢٠٠٣ م، ص ١٥٨ - ١٥٩

٢- انظر: كشف الظنون في أسماء الكتب والفنون لحاجي خليفة، ص١٠٤٣، وإيضاح المكنون للبغدادي: ١ / ٤١٦، وهدية العارفين للبغدادي: ٢ / ١٦٦

٣- انظر: الثقافة التركية في مصر، لأكمل الدين إحسان أوغلي، ص ١٦١ - ١٦٢

ثم تولى المدرسة الشيخونية في القاهرة، وكان صاحب نفوذ كبير في الحياة السياسية، وحكم البلاد، وله مشاركات كبيرة في القضاء والدين، والمسائل الحقوقية بين الناس وبين الولاة والأمراء وغير ذلك، وقد ظل بالقاهرة إلى أن وافاه أجله، وكان قد ألف مجموعة كتب ورسائل باللغة العربية، منها: شرح مختصر ابن الحاجب، وشرح المنار، والتلخيص، وشرح البزدوي وغيرها.[1]

وكان قد تعلم عليه كثير من العلماء المبرزين من العرب والأتراك على حد سواء في الحياة العلمية، ومن أشهر هؤلاء:

القاضي صدر الدين ابن القاضي جمال الدين ابن علاء الدين التركماني المتوفى سنة (٧٧٦هـ = ١٣٧٥م)، وموفق الدين الرومي قاضي قضاء العسكر بالقاهرة والقدس المتوفى سنة (٨١٠هـ= ١٤٠٧م)، ومحمد بن خاص التركي بدر الدين الحنفي المتوفى سنة (٨١٣هـ= ١٤١٠م). والشيخ بدر الدين محمود بن إسرائيل بن عبد العزيز المعروف بابن قاضي سماونة المتوفى سنة (٨١٨هـ= ١٤١٥م)، وغيرهم.[2]

ومنهم أيضًا: شمس الدين محمد بن حمزة بن محمد بن محمد الرومي الحنفي المعروف بمنلا فناري، أحد كبار علماء الدولة العثمانية، رحل إلى مصر ودرس بها العلوم الشرعية والقراءات والعربية، على كبار علمائها، ثم رحل إلى مدينة بورصة التركية فتولى القضاء بها، إلى أن وافاه أجله بها سنة (٨٣٤ هـ = ١٤٣٠م).[3]

والشيخ كمال الدين محمد بن عبد الواحد بن عبد الحميد السيواسي السكندري المعروف بابن الهمام الفقيه الحنفي، المتوفى سنة (٨٦١ هـ = ١٤٥٧م)، وله مجموعة مؤلفات منها: «شرح الهداية لبرهان الدين المرغيناني» ، و«التحرير في علم الأصول» و«فواتح الأفكار في شرح لمعات الأنوار في التشريح»، وشروح كثيرة.

والشيخ محيي الدين أبو عبد الله محمد بن سليمان بن سعيد بن مسعود الرومي البرغمي الكافيجي، المتوفى سنة (٨٧٩ هـ = ١٤٧٤م)، وكان إمامًا في المعقولات

١- انظر: السابق نفسه: ص ١٦٣ - ١٦٤، والدرر الكامنة لابن حجر العسقلاني، بيروت، ٤ / ٢٥٠، والنجوم الزاهرة في ملوك مصر والقاهرة، لابن تغري بردي، القاهرة، ١٩٦٣ م، ١١ / ٣٠٢

٢- انظر: الثقافة التركية في مصر، لأكمل الدين إحسان أوغلي، ص ١٦٤- ١٦٦

٣- انظر: الشقائق النعمانية لطاش كبري زاده: ص ٢٢، الثقافة التركية في مصر، لأكمل الدين إحسان أوغلي، ص ١٦٥

واللغة والنحو والصرف والمعاني والبيان والجدل والمنطق والفلسفة، وله كتاب « شرح قواعد الإعراب » و «شرح كلمتي الشهادة ».[1]

وليحيى بن نصوح بن إسرائيل الحنفي المتوفى سنة (٩٥٠ هـ = ١٥٣٢م) مجموعة كتب منها: شرح العوامل المائة، وشرح المصباح في النحو، والدر النظيم شرح رسالة في اللغة لعبد اللطيف بن عبد العزيز. ومصطفى بن شمس الدين القرحصاري الأختري، المتوفى سنة (٩٦٨ هـ = ١٥٦٠م) الذي ألف كتاب «الأختري» وهو قاموس عربي تركي. و«محمد بن أحمد بن عبد الله الرومي الانحساري الانكشاري»، المعروف بهامايه، المتوفى سنة (٩٨٧هـ= ١٥٨٠م)، وكان قد ولد في مدينة إستانبول سنة (٩٣٠ هـ = ١٥٣٠م) ثم رحل إلى مدينة دمشق ببلاد الشام، وانضم إلى فرقة الانكشارية هناك، ثم انصرف إلى الدراسة، فأصبح ترجمان المحكمة الصالحية، ومحكمة المواريث، وكان له أشعار جيدة، وله ديوان شعر اسمه « روضة المشتاق » جمعه سنة (٩٧١هـ = ١٥٦٣م)، وله ديوان آخر اسمه « برهان البركان » للاستشهاد وبيان أنواع البيان والبديع، وله كثير من المقاطع الشعرية المتفرقة.[2]

و«درويش محمد بن أحمد بن طالو الطالوي الأرتقي الدمشقي، المتوفى سنة (١٠١٤هـ= ١٦٠٥م)، وكان قد ولد في دمشق سنة (٩٥٥هـ = ١٥٤٠م) لأب تركي الأصل كان يعمل في جيش السلطان العثماني سليم الأول، وقد انضم ابنه درويش إلى طريقة صوفية، وتعلم حتى أصبح أستاذًا بالمدرسة الحاتمية، ونائبًا لقاضي الحنفية، ثم رحل إلى إستانبول، وعمل بها في التدريس فترة، ثم عاد إلى دمشق، وظل بها إلى وفاته بعد أن حج بيت الله الحرام، وله الكثير من الكتب والمؤلفات والأشعار، من أهمها: كتاب سانحات دمى القصر في مطارحات بني العصر».[3]

ومصطفى بن عبد الله كاتب جلبي المعروف بحاجي خليفة المتوفى سنة (١٠٦٧هـ= ١٦٥٧م)، وكان أبوه من موظفي نظارة الحرب من مدينة استانبول، ثم انضم إلى

١- انظر: شذرات الذهب لابن العماد، ٧ / ٣٢٦ - ٣٢٧، الشقائق النعمانية، ص ٦٤ - ٦٥، الثقافة التركية في مصر، لأكمل الدين إحسان أوغلي، ص ١٦٠.

٢- انظر: تاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان: ٨ / ١٣ - ١٤

٣- انظر: خلاصة الأثر للمحبي: ٢ / ١٤٩، وتاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان: ٨ / ١٩ - ٢٠

الجيوش التركية في الرابعة عشرة من عمره، وقد خاض الكثير من الحروب في الأناضول وفي إيران والعراق، ولكنه ما لبث أن تفرغ للعلم بعد أن ترك الجندية، وقد ترك الكثير من المؤلفات العلمية التي كتب بعضها بالعربية: منها: العقد المنظوم في ذكر أفاضل الروم، جعله ذيلاً للشقائق النعمانية لطاش كبري زاده، وكتاب كشف الظنون في أسامي الكتب والفنون، وتحفة الأخبار في الحكم والأمثال والأشعار، وسلم الوصول إلى طبقات الفحول، وميزان الحق في اختيار الأحق، وغيرها.[١]

كما كان هناك العديد من العثمانيين الذين برعوا في مختلف العلوم والفنون باللغة العربية، وألفوا مؤلفاتهم أيضًا باللغة العربية[٢]؛ ففي مجال الشعر، برع كُلٌّ مِنْ: محمد بن موسى القيصري المتوفى سنة (١٠٠٠هـ= ١٥٩١م)، وله أشعار دينية جيدة، ومحمد بن أحمد بن محمد بن جنتيمر الحنفي، وله كتاب منتخب الأفكار في مدح الخنكيار، أي السلطان سليمان الثاني، ومحمد أفندي الكريمي وله ديوان شعر ورسائل وألغاز، وعبد الله بن مصطفى بن محمد كوبرولوزاده المعروف بأبي نائلة، وله ديوان شعر، وكتاب الإفادة المقنعة في قراءات الإمامة الأربعة، وعبد الباقي بن محمد بن مصطفى عريف المتوفى سنة (١١٢٥هـ = ١٧١٣م)، وله مقامة فتح قندية، والرسالة القلمية، ورسالة في الحقيقة والمجاز.

وفي مجال علوم اللغة: جمال الدين إسحاق القرماني المتوفى سنة (٩٣٠ هـ = ١٥٣٣م) وله التوابع في الصرف، ومصطفى بن محمد أينكولي وقد كتب سنة (٩٣٥هـ = ١٥٢٨م) معجمًا عربيًّا. وحسام الدين بن عبد الله الرومي. ومصطفى بن محمد البروسوي المتوفى سنة (٩٩٨هـ = ١٥٩٠م) وله تنبيه الأنام في توجيه الكلام في لحن العامة، ومجمع العبارات على أفصح اللغات، وشمس الدين أبو الثناء أحمد بن محمد الزيلي الشمسي السيواسي المتوفى سنة (١٠٠٩هـ= ١٦٠٠م)، وله نجم الهدى في مناقب الشيخ شمس الدين السيواسي، وحل معاقد القواعد التي ثبتت بدلائل الشواهد، وشرح منار الأنوار.

١- انظر: تاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان: ٩/ ٣١٢-٣١٦

٢- لقد ذكرت معظم أسماء العلماء الذين برعوا في هذه الفنون، نقلاً باختصار عن تاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان، الجزء التاسع، ذكر فيه معظم علماء أرض الروم، ممن برع في الشعر والأدب والنثر، والفقه والتفسير وعلوم القرآن الكريم والفلسفة والتصوف والرحلات، وغير ذلك.

ومصطفى بن إبراهيم المتوفى سنة (١٠٢٤هـ= ١٦١٥م) وله زبدة الأمثال وهو كتاب في الأمثال اعتمد فيه على الزمخشري والميداني وغيرها. وعبد الله الدنقزي المتوفى نحو سنة (١٠٣٨هـ= ١٦٢٨م) وله بناء الأفعال. وخضر بن محمد المفتي الأماسي، وله أنبوب البلاغة في ينبوع الفصاحة، وقد كتبه نحو سنة (١٠٦٠هـ= ١٦٥١م)، وله أيضًا تهييج غصون الأصول. وعبد الله بن محمد رياض زاده، كاتب محمد الرابع، وله: أبكار الأبكار في كشف الغطاء عن أبكار الأفكار، وهو عن أخطاء مصنفي المعاجم العربية. ومحمد التيروي العيشي المتوفى سنة (١٠٤٦هـ = ١٦٣٦م) وله المنقحات المشروحة، وهو كتاب تعليمي في البلاغة. وصالح أفندي بن شيخ الإسلام أحد أعلام القرن الحادي عشر الهجري، السابع عشر الميلادي، وله قاموس الأروام في نظام الكلام، وهو معجم تركي. ومحمد بن مصطفى بن محمود حاجب زاده الإستانبولي المتوفى سنة (١١٠٠هـ = ١٦٩٨م) وله هدية الصبيان في تصريف الأفعال، وبداعة الحكام في إحكام الأحكام، وهو استفسارات عربية وتركية، وشرح السراجية. وملا عبد الله بن عبد الرحمن بن موسى، وله المقدمة الفخرية، وهو كتاب في النحو، وشرح المنح الإلهية. وعيسى بن علي بن حسن بن مزيد بن يوسف بن علي البلوي الكردي، وله كتاب مفيد الإعراب وقد كتبه سنة (١١١٣ هـ= ١٧٠١م). وعبد الله بن محمد بن ولي الحنفي، وله أزهر الشروح على التصريف العزي، وقد كتبه سنة (١١٢٣هـ= ١٧١١م)، ومحمد سليم بن حسين بن عبد الحليم أفندي المتوفى سنة (١١٣٨هـ= ١٧٢٥م) وله موارد البصائر لفرائد الضرائر، وهو في الضرورة الشعرية. وشيخ الإسلام محمد أسعد بن علي ينبولي أفندي المتوفى سنة (١١٦٦هـ= ١٧٥٢م) وله إطباق الأطباق، وهو مجموعة من الأقوال المأثورة، وبهجة اللغات وهو معجم عربي فارسي تركي، وله مجموعة رسائل فلسفية. ومحمد راغب باشا والي مصر سنة (١١٥٩هـ = ١٧٤٦م) المتوفى سنة (١١٧٦هـ = ١٧٦٣م)، وله سفينة الراغب ودفينة الطالب، وهو مختارات أدبية، ومنتخبات، ورسالة العروض. ومحمد بن حميد الكفوي المتوفى سنة (١١٦٨هـ= ١٧٥٤م) وله رسالة في المناظرة، وشرح بانت سعاد، وحاشية على حاشية الجرجاني على شرح الإيجي لمختصر المنتهى، وغيرها.

وفي مجال التدوين التاريخي: رمضان الطبيب، وله الرسالة الفتحية الرادوسية في فتح رودس في عهد السلطان سليم، وكان طبيبه الخاص، وقد كتبه سنة (٩٢٨هـ=

١٥٢١م). وعلي بن محمد اللخمي الإشبيلي المغربي، وله الدر المصان في سيرة المظفر سليم خان. وسنان الدين يوسف بن علي بن محمد شاه بن محمد اليكاني، المتوفى سنة (٩٤٥هـ= ١٥٣٩م) وله رسالة في الإشارة إلى غزوة روافض العجم واستيلاء ملك الروم على مملكة الشام. وأبو الخير أحمد بن مصلح الدين مصطفى المعروف بطاشكبري زاده المتوفى سنة (٩٦٨هـ = ١٥٦٠م) وله عدة مؤلفات منها: نوادر الأخبار في مناقب الأخيار، وهو في سيرة أصحاب النبي ﷺ، والشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية. وصارم الدين بن يوسف المختار الرومي الملي، المتوفى سنة (١٠٤٠هـ= ١٦٣٠م) وله الروض الأرج الشميم العاطر النسيم. وأحمد ديدي بن لطف الله السلانيكي المولوي الصديقي منجم باشي، المتوفى سنة (١١١٣هـ= ١٧٠٣م) منجم السلطان مراد الرابع، وله تاريخ الدول، وهو تاريخ عربي للأسر الحاكمة منذ آدم إلى سنة (١٠٨٣هـ = ١٦٧٢م) وقد نقله عن سبعين مصدرًا عربيًّا وفارسيًّا وتركيًّا. ومحمود بن محمد القرباغي محيي الدين، المتوفى سنة (٩٤٢هـ= ١٥٣٥م) وله جالب السرور وسالب الغرور، والمقالات في علم المحاضرات، ورسالة في مناقب الشيخ. ومحمد بن محاسن الأنصاري الحنفي كاتب السلطان سليمان الأول، وله تحفة الزمان إلى الملك المظفر سليمان، وأبو الفيض محمد بن الحاج حيدر الكفوي، المتوفى سنة (١٠٥٣هـ= ١٦٤٣م) وله حدائق الأخبار في حقائق الأخبار. وأحمد بن إبراهيم الرسمي المتوفى سنة (١١٩٧هـ= ١٧٨٣م) وله المقامة الزلالية والبشارية. ومحمد بن الحاج علي العطار، وله كتاب الرياض الأنيفة في النكات والأشعار الرقيقة، وقد كتبه سنة (١١٤٠ هـ= ١٧٢٧م).

وفي مجال الحديث: خير الدين خضر بن محمود بن عمر العطوفي المرزيغوني، المتوفى سنة (٩٤٨هـ= ١٥٤١م)، وله روض الإنسان في تدبير صحة الأبدان، وهو في الطب النبوي، وشرح البردة، وشرح مشارق الأنوار، وحاشية على البيضاوي، وحاشية على الكشاف، وحصن الآيات العظام في تفسير أوائل سورة الأنعام. وعلي بن حسن بن علي الأماسي، وله تحفة ذوي الألباب في ترجمة من خرَّج لهم الشيخان من الأصحاب. ومصلح الدين مصطفى بن شمس الدين القرحصاري، المتوفى سنة (٩٦٨هـ= ١٥٦٠م) وله كتاب خلقة آدم. ومحمد شاهي أقحي زاده المتوفى نحو سنة (١٠٣٩هـ= ١٦٢٦م) وله النظم

المبين في الآيات الأربعين، والمقام المحمود في أحاديث أخلاقية. وشيخ الإسلام محمد بن محمود بن أحمد دباغ زاده، المتوفى سنة (١١١٠ هـ= ١٦٩٨م) وله رشحة النصيح من الحديث الصحيح. وبير محمد ديدي أفندي بن السيد مصطفى بن حبيب بن محمد أبي المكارم زين الدين البروسوي المنسوب إلى أرضروم، وله المدحة الكبرى من الكلام القديم في حق سيدنا محمد المصطفى، ورسالة في السياسة الشرعية.

وفي مجال الفقه الحنفي: حبيب بن علي إلياس، له الكفاية، وهو مقدمة في الطهارة والصلاة، ومصلح الدين موسى بن موسى الأماسي خازن كتب السلطان سليم الأول، وله مخزن الفقه. وعلاء الدين علي بن أحمد الجمالي، المتوفى سنة (٩٣١هـ= ١٥٢٥م) وله آداب الأوصياء، والمختار للفتوى، ومختصر الهداية، ورسالة في حق الدوران. وكمال الدين بن أسايش بن يوسف الشرواني، وله مفتاح السعادة. ويعقوب بن سيدي علي بن علي زاده الرومي البناني، المتوفى سنة (٩٣٠هـ= ١٥٢٤م) وله أسرار الأحكام، وحاشية على شرح ديباجة مصباح النحو، وله شرح باللغة العربية على كلستان سعدي. ودرويش محمد بن أفلاطون طورسون بن أكمل الدين أفلاطون زاده البرسوي، المتوفى سنة (٩٣٧هـ= ١٥٣٠م) وله صكوك، واختيار الأحكام. ومحمد بن عمر بن حمزة الواعظ ملا عرب محي الدين المتوفى سنة (٩٣٨هـ= ١٥٣١م)، وله السداد في فضل الجهاد، ورسالة في مسألة الجبر والقدر. وبرهان الدين بن محمد بن إبراهيم الحلبي المتوفى سنة (٩٥٦هـ= ١٥٤٩م) وله مؤلفات مُتَعَدِّدة منها: شرح منية المصلي، والرهص والوقص لمستحل الرقص، ونعمة الذريعة في نصرة الشريعة، ودرة الموحدين وردة الملحدين، والقول التمام عند ذكر ولادته عليه السلام، ورسالة في حق أبويه، عليه السلام، ورسالة المسح، ونظم سيرة النبي ﷺ وشرحه، ورسالة في توجيه التشبيه، وتسفيه الغبي، وملتقى الأبحر في فروع فقه الحنفية الذي وجدت عليه الكثير من الشروح منها: مجمع الأنهر لعبد الرحمن بن محمد بن سليمان شيخ زاده المتوفى سنة (١٠٧٨هـ= ١٦٦٧م)، وشرح الدر المنتقى لعلاء الدين محمد بن علي الحصفكي مفتي الشام المتوفى سنة (١٠٨٨هـ= ١٦٧٧م)، وغيرها. وعلي حلبي بن أمر الله محمد إسرافيل سيف الدين قنالي زاده الحميدي المتوفى سنة (٩٧٩هـ= ١٥٧٢م) وله طبقات علماء أو فقهاء الحنفية، ورسالة في طبقات المسائل، والاستيعاب في أحكام الأوقاف، ورسالة في الغصب، ورسالة

في الوجود الذهني، ورسالة اللطائف الخمس، والرسالة القلمية، وشرح الهداية، والمحاكمات العلية في الأبحاث الرضوية في إعراب بعض الآي القرآنية. ومحمد بن سليمان الكفوي المتوفى سنة (٩٩٠هـ= ١٥٨٢م) وله كتاب أعلام الأخبار من فقهاء مذهب النعمان المختار، وشرح آداب البحث. وفضل بن علي الجمالي البكري الرومي المتوفى سنة (٩٩١ هـ= ١٥٨٣م) وله الضمانات في الفروع الفقهية، ورسالة الوظائف في النحو، وأدب الأوصياء، وعون الفائد. ومصطفى بن سنان الطوسي، المتوفى سنة (١٠٣٢هـ= ١٦٢٣م) وله المرام في أحوال البيت الحرام. ومصطفى بالي بن سليمان زاده المتوفى سنة (١٠٦٩هـ= ١٦٥٨م) وله ميزان الفتاوى، والأحكام الصمدانية، وشرح الهداية، وشرح كنز الدقائق، وأحاديث لأبي أيوب الأنصاري. وحافظ الوارداتي المفتي المتوفى نحو سنة (١٠٦٠هـ= ١٦٥٠م) وله معين المنتهى في الفرائض، ومعجم مفهرس للقرآن الكريم. وملا حسين بن إسكندر وله مجمع المهمات الدينية على مذهب السادة الحنفية، ومقدمة في العقائد والفقه على مذهب الإمام أبي حنيفة، والعبادة ووسيلة السعادة، وجواهر المسائل فيما يحتاج إليه كل عاقل وجاهل، ولباب التجويد للقرآن المجيد، وتحفة نجباء العصر. ومحمد بن محمود طرقجي زاده المتوفى سنة (١٠٦٨هـ= ١٦٥٧م) صاحب جامع الأسئلة العديدة في زبد الأجوبة المفيدة، وقانون العلماء في ديوان الفضلاء، في تاريخ الحنفية، وتحفة الإخوان في بيان الحلال والحرام من الحيوان، وروضة العلوم في المنطوق والمفهوم.

وفي مجال علوم القرآن الكريم: محمد بن مصلح الدين مصطفى القوجوي محيي الدين شيخ زاده المتوفى سنة (٩٥٠هـ= ١٥٤٣م) صاحب: حاشية على البيضاوي، وشرح الشاطبية، وغيرها. ومصلح الدين مصطفى بن شعبان السروري المتوفى سنة (٩٩٦هـ= ١٥٦١م) صاحب: تفسير سورة يوسف، وحاشية على البيضاوي، وشرح الأمثلة المختلفة، وشرح المصباح، وشرح مراح الأرواح، وغيرها. وأبو السعود محمد بن محمد بن مصطفى العمادي، المتوفى سنة (٩٨٢هـ= ١٥٧٤م) صاحب: إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم، ورسالة في جواز وقف النقود، ورسالة في المسح على الخفين، وتحفة الطلاب في المناظرة، وقصيدة ميمية في الغزل، وقصة هاروت وماروت، وغيرها كثير. ومصطفى عبد الرحمن الإزميري المتوفى سنة (١١٥٦هـ= ١٧٤٣م)

صاحب: عمدة الفرقان في وجوه القرآن، وبدائع البرهان على عمدة الفرقان، وتقريب حصول المقاصد في تخريج ما في النشر من الفوائد، وحصين القارئ في اختلاف المقارئ، ورسالة الضاد، وغيرهم.

وفي مجال العقائد: عبد الباري بن طورخان بن طورمشي السينوبي، صاحب حياة القلوب في الرد على الخلوتية. ومحمد أبو اللطف البكري صاحب منية العباد إلى الاستعداد لأيام المعاد، وتحفة الأحباب في الدعاء المستجاب. ومحمد بن بير علي محيي الدين البركوي المتوفى سنة (٩٨١هـ= ١٥٧٣م) صاحب إنقاذ الهالكين وله ترجمة إلى اللغة التركية، والدر اليتيم في التجويد، والرد على الشيعة، وتحفة المسترشدين في بيان مذاهب فرق المسلمين، وجلاء القلوب في أسس العقيدة، وكتاب الإيمان والاستحسان، ودامغة المبتدعين وكاشفة بطلان الملحدين، ورسالة في أصول الحديث، ومعدل الصلاة، وذخر المتأهلين والنساء في معرفة الأطهار والدماء، وراحة الصالحين وصواعق المنافقين في الفقه، ورسالة فيما شاع وذاع بعلم القرآن العظيم، والطريقة المحمدية، وإيقاظ النائمين، وامتحان الأذكياء في النحو، وكتاب الإرشاد، وروضات الجنات في أصول الاعتقاد، وإظهار الأسرار في النحو، وشرح الأحاديث الأربعين، ومحك المتصوفين والمتسبين إلى سلوك طريق الله، وشرح الدر اليتيم في القراءة، وروضة الجنات في العقائد، ونجاة الأبرار، وغير ذلك كثير. وأشرف معين الدين ميرزا مخدوم بن عبد الباقي الحسني الشيرازي سبط الشريف الجرجاني المتوفى سنة (٩٩٥هـ= ١٥٨٧م) صاحب النواقض في الرد على الروافض، وذخيرة العقبى في ذم الدنيا. ويحيى بن علي بن نصوح نوعي المتوفى سنة (١٠٠٧هـ= ١٥٩٨م) صاحب محصل المسائل الكلامية وملخص وسائل العقائد الإسلامية. وعلي بن أحمد الهيتي الإمام المتوفى نحو سنة (١٠٢٠هـ= ١٦١١م) صاحب السيف الباتر لأقارب الشيعة والروافض الكوافر. والسيد مطهر بن عبد الرحمن بن علي بن إسماعيل بن عرب قاضي صاحب رسالة في تكفير الشيعة، ورسالة في تفسير آية من سورة الأحزاب. وكافي حسن أفندي الأقحصاري المتوفى سنة (١٠٢٥هـ= ١٦١٦م) صاحب روضات الجنات في أصول الاعتقادات، وأصول الحكم في نظام العالم، ونور اليقين. ومحمد أمين الأسكداري المتوفى سنة (١١٤٩هـ= ١٧٣٦م) صاحب شرح الكافية، وشرح المنار، وشرح إثبات

الواجب، وشرح العقائد العضدية، وحاشية على النونية، وجامع الأنوار. وحسين بن يوسف الأرضرومي صاحب الرسالة المنجية من الخطأ الواقع بين الفرقة الناجية وغير الناجية، ألفها سنة (١١٥٤هـ= ١٧٤١م).

وفي مجال التصوف: شيخ حامد بن جلال الدين الحارثي شيخ زاده الهندي المتوفى في إستانبول سنة (٩٥٩هـ= ١٥٢٢م) صاحب لطائف الإشارات في منازل السائرين ومقامات العارفين. وأحمد يوسف بن يعقوب الخلوتي سنبل سنان أفندي، المتوفى سنة (٩٨٩هـ= ١٥٨١م) صاحب الرسالة التحقيقية لطلاب الإيقاف في طريقة الصوفية المحمدية لأهل العرفان. وعبد المجيد بن نصوح بن إسرائل صاحب رياض الناصحين وحياض السالكين وسرور الناظرين ونور الباصرين، وتضليل التأويل. وعزيز محمود الأسكداري هدائي، المتوفى سنة (١٠٣٨هـ= ١٦٢٨م) صاحب حياة الأرواح ونجاة الأشباح، وفتح الباب ورفع الحجاب، وخاصة الأخبار في أحوال النبي المختار، والمجالس، والتبر المسبوك المشتمل على ما جرى من اللطائف في أثناء السلوك، وجامع الفضائل وقامع الرذائل، وكشف القناع عن وجه السماع، ومفتاح الصلاح ومرقاة الفلاح، وحبة المحبة، ورسالة في الطريقة المحمدية وسيلة إلى السعادة السرمدية، وغيرها.

وإبراهيم حقي بن عثمان الفقيري الأرض رومي، المتوفى سنة (١١٨٦هـ= ١٧٧٢م)، صاحب: حصن العارفين، ومنتخبات المثنوي في تقليل الأكل كتبه بالفارسية، والإنسان الكامل، والمربعات العربية، ومائة وخمسون حكمة، وغيرها.

وفي مجال السياسة والفلسفة: القاضي حسين بن حسن السمرقندي، أحد كتاب القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي، صاحب كتاب الكنوز في حل الرموز، وخلاص الأمة في معرفة الأمة. ومحمود بن إسماعيل بن إبراهيم ميكائيل الخريري، أحد كتاب القرن الحادي عشر الهجري، السابع عشر الميلادي، صاحب كتاب: الدرة الغراء في نصائح الملوك والوزراء، وشرح الإعراب عن قواعد الإعراب، وغيره.

وفي مجال الفلك والطبيعة: محمود بن محمد ميرم جلبي، المتوفى سنة (٩٣١هـ= ١٥٢٤م) صاحب رسالة الجيب الجامعة، ورسالة في أحكام الطالع، ورسالة في تحقيق سمت القبلة، وشرح الرسالة الفتحية، وغيرها. وأسعد بن علي بن عثمان اليانيوي المتوفى سنة (١١٣٤هـ= ١٧٢٢م) صاحب: التعليم الثالث أو ترجمة الكتب الثمانية لأرسطو،

وشرح الأنوار في المنطق، وترجمة كتاب أرسطو في المنطق، وترجمة كلام الحكماء في المنطق وغيره، ومختصر مطالع الأنوار في المنطق، وترجمة شرح مطالع الأنوار، والمشاري والمطارحات في المنطق، وترجمة كلام الحكماء في الحكمة الطبيعية.

وفي مجال الطب: محمد بن محمد القوصوني بدر الدين (قيصوني زاده) المعروف بندائي، أحد علماء القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي، صاحب زاد المسير في علاج البواسير، ومقالة في جواز استعمال حجر البادزهر الحيواني، ودستور الطب المصباح، وكمال الفرحة في دفع السموم وحفظ الصحة، ومقالة في الحمام، والدرة المنتخبة فيما من الأغذية المجرية، وله نصائح في القهوة، وكتاب منافع الناس. وصالح بن نصر الله الحلبي حكيم باشي بن سلوم المتوفى سنة (١٠٨١هـ= ١٦٧٠م) صاحب: غاية البيان في تدبير بدن الإنسان، وغاية الإتقان في تدبير بدن الإنسان، ومركبات، والأقرباذين.

وفي الموسيقا: محمد بن عبد الحميد اللاذقي أحد أعلام القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي، صاحب الفتحية في علم الموسيقا، وزين الإحسان في علم التأليف والأوزان. ومحمد أفندي بن أحمد بن محمود بن محمد الكنجي بن أبي عصرون، المتوفى نحو سنة (١١٥٠هـ= ١٧٣٧م) صاحب: بلوغ المنى في تراجم أهل الغناء، ورشف النبيه في تجريد التشبيه.

وفي مجال التأليف الموسوعي: شمس الدين أحمد بن سليمان بن كمال باشا، المتوفى سنة (٩٤٠هـ= ١٥٣٣م)، صاحب: رسالة في تحقيق العلم، رسالة في جواز الاستئجار على تعليم القرآن، ورسالة فيما يتعلق بخلق القرآن، ورسالة في أن القرآن كلام الله القديم، ورسالة في إعجاز القرآن، وتفسير القرآن الكريم، ورسالة في التفسير، والنوادر اللطائف في تفسير الآيات التي احتوت على النكت والطرائف، وتفسير سورة الملك، ورسالة في تسمية آية الكرسي سيد القرآن، ورسالة في أنواع علم الحديث، وشرح أربعين حديثًا، وفصل في ظهور الحق ومظاهر الأشياء، ورسالة في الجبر والقدر، ورسالة في تفضيل البشر على الملك، ورسالة في تفضيل الأنبياء على الملائكة، ورسالة في تحقيق المعجزة، ورسالة في القول: إن الشهداء أحياء في الدنيا، وعلم الحقائق، وفي تحقيق لفظ الزنديق وتوضيح معناه الدقيق، ورسالة في الفقر، والإصلاح في الفقه، وفي أدب القاضي، وفي

تحقيق مسألة الاستخلاف، ورسالة في الروح، ورسالة في آداب البحث، وفي تحقيق توقيفية أسماء الله تعالى، وفي الكلام النفسي، وبيان حد الخمر، ورجوع الشيخ إلى صباه، وتعليم الزمر وتحريم الخمر، وتحقيق معنى النظم والصياغة، ورسالة في تقسيم المجاز والاستعارة، وتحقيق الكناية والاستعارة، ورسالة في بيان طبقات الفقهاء، ورسالة في طبقات المجتهدين، ورسالة في بيان أحوال السلف وطبقاتهم من العلماء الراسخين، وغيرها كثير.

رابعًا: أثر العلماء العرب في الدولة العثمانية:

كان هناك العديد من الشيوخ والأئمة والعلماء العرب والمسلمين الذين كان لهم تأثير واضح ومهم في الطلاب العثمانيين دون غيرهم؛ وذلك لقرب بلدانهم من الدولة العثمانية نفسها، أو لوصول الطلاب العثمانيين الذين انشغلوا بالعلم والبحث عن العلوم الشرعية والفقهية إليهم، ولذلك اختصوا بهؤلاء العلماء والأئمة دون غيرهم، وكان من أشهر هؤلاء العلماء والشيوخ:

الشيخ شمس الدين محمد بن الجزري، المتوفى سنة (٨٣٣هـ = ١٣٨٧م)، أحد أبرز علماء عصره في علم القراءات، الذي كان أحد كبار العلماء المصريين الذين تركوا أثرًا واضحًا في الحياة العلمية عند العثمانيين، وكان قد سافر إلى مدينة الإسكندرية سنة (٧٨٩هـ = ١٣٨٧م)، ثم ما لبث أن انتقل منها إلى أنطالية بطريق البحر، ومنها إلى بورصة عاصمة الدولة العثمانية في ذلك الوقت، وهناك التحق بالسلطان العثماني بايزيد الصاعقة، وجلس بها للتدريس فأخذ عنه كثير من طلاب العلم، وخصص له السلطان راتبًا كبيرًا، ولما هزم السلطان بايزيد أمام قوات تيمورلنك سنة (٨٠٥هـ = ١٤٠٢م) انتقل إلى مدينة كش وسمرقند التي استقر بها فترة يدرس ويعلم، ثم جعله تيمورلنك قاضيًا على شيراز، فظل بها فترة طويلة، ولابن الجزري العديد من المؤلفات في القراءات

العشر، وله ذيل على طبقات القراء للإمام شمس الدين الذهبي، وطبقات القراء، ومختصر التقريب، وتحبير التفسير في القراءات العشر، وشرح المصابيح، وطيبة النشر في القراءات العشر، والدرجات العلية في طبقات الحنفية، وغير ذلك.[1]

وبدر الدين أبو الفتح عبد الرحيم بن عبد الرحمن بن أحمد العباسي الشافعي القاهري الإستانبولي، المتوفى سنة (٩٦٣هـ = ١٥٥٦م)، وكان قد ولد في القاهرة، ثم رحل إلى إستانبول وعاش بها مدة طويلة، ثم عاد إلى القاهرة حيث مات بها، وله كتب منها: أنفع الوسائل إلى بديع الرسائل، والمواعد الوفية.[2]

و«يوسف بن أبي الفتح بن منصور السُّقيفي الدمشقي» المتوفى سنة (١٠٥٦هـ = ١٦٤٦م) وكان قد ولد في دمشق سنة (٩٩٤هـ = ١٥٨٦م) وكان والده واعظًا بالمدرسة السليمية، وإمامًا للسلطان العثماني «عثمان الثاني» في إستانبول، ثم ما لبث أن عاد إلى دمشق بعد قتل السلطان، فعمل واعظًا في الجامع الأموي، وأستاذًا في المدرسة السليمية، ثم رحل إلى إستانبول حيث دعاه السلطان مراد الرابع سنة (١٠٤٤هـ = ١٦٣٤م) ليكون إمامًا له، فظل بهذا المنصب حتى وفاته.[3]

و«محمد بن يوسف الكريمي الدمشقي»، وكان قد ولد في دمشق سنة (١٠٠٨هـ = ١٥٩٩م)، ثم رحل إلى إستانبول مع والده سنة (١٠٢٨هـ= ١٦١٩م)، وعمل مدرسًا بالمدرسة العزية بدمشق بعد وفاة والده، ثم أصبح قاضيًا في استانبول، ولكنه ما لبث أن اعتزل الحياة زهدًا، إلى وفاته سنة (١٠٦٨هـ = ١٦٥٧م)، وله ديوان شعر ورسائل.[4]

وشهاب الدين «أحمد بن محمد بن عمر» المصري الشافعي، المعروف بالشهاب الخفاجي، قاضي القضاة، وكان قد ولد في سرياقوس في مصر، ودرس بالقاهرة على كبار علماء وقته، ثم رحل إلى مدينة إستانبول حيث واصل دراسته هناك، ولما تخرج أصبح قاضيًا في بلاد الروم ثم في سالونيكي، وعينه السلطان مراد قاضي العسكر في مصر، ولكنه

١- انظر: إنباء الغمر لابن حجر العسقلاني: ٨ / ٢٤٥ - ٢٤٨، وبدائع الزهور لابن إياس: ١ / ٤٨٧، الشقائق النعمانية لطاشكبري زاده، استانبول، ١٤٠٥ هـ، ص ٣٧ ، الثقافة التركية في مصر لأكمل الدين إحسان أوغلي، ص ١٦٧ - ١٦٨

٢- انظر: تاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان: ٨ / ٥٠ - ٥١

٣- انظر: خلاصة الأثر للمحبي: ٤ / ٤٩٣، وتاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان: ٨ / ٢٤ - ٢٥

٤- انظر: خلاصة الأثر للمحبي: ٤ / ٢٧٣، وتاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان: ٨ / ٢٦ - ٢٧

ما لبث أن عاد إلى إستانبول فظل بها وقتًا من الزمن، ثم عاد إلى القاهرة، حيث مات بها سنة (١٠٦٩هـ= ١٦٥٩م)، وكان الخفاجي قد ترك تراثًا عظيمًا من المؤلفات، منها: ديوان شعر، وكتاب خبايا الزوايا فيما في الرجال من بقايا، وكتاب ريحانة الألبا ونزهة الحياة الدنيا، وطراز المجالس، وشفاء الغليل فيما في كلام العرب من الدخيل، وشرح درة الغواص للحريري، وحاشية على البيضاوي، وقصيدة في مدح النبي ﷺ، وله معارضة لمقصورة ابن دريد، وديوان الأدب في ذكر شعراء العرب، وغيرها.[1]

و «محمد أمين ابن فضل الله بن محب الله بن محمد محب الدين بن أبي بكر تقي الدين بن داود المحبي» ، أحد كبار العلماء والشعراء والمؤرخين في القرنين الحادي عشر والثاني عشر الهجريين. ولد المحبي في دمشق سنة (١٠٦١هـ = ١٦٥١م) ونشأ بها في كنف والده فوجهه إلى طلب العلم، فقرأ على كبار علماء وقته، ورحل إلى بيروت مع والده سنة (١٠٧٧ هـ= ١٦٦٦م) ثم تركها وانتقل إلى استانبول سنة (١٠٨١ هـ= ١٦٧٠م) حيث عمل هناك لسنوات، ثم ما لبث أن رحل إلى بيروت، ومنها إلى دمشق، ثم رحل سنة (١٠٨٦هـ= ١٦٧٥م) إلى بروسة في صحبة المفتي « محمد بن عبد الحليم»، الذي ولاه منصب والي قاضي العسكر، ثم ما لبث أن رحل في رفقته إلى استانبول، وظل معه حتى مات في سنة (١٠٩٢هـ = ١٦٨١م) فرحل المحبي إلى دمشق وظل بها إلى أن خرج للديار الحجازية لأداء فريضة الحج سنة (١١٠١هـ= ١٦٩٠م)، فعمل نائبًا لقاضي مكة، ثم رحل إلى مصر، فناب في القضاء بها، ثم خرج للحج، ودخل دمشق فدرس بالمدرسة الأمينية، فظل بها إلى وفاته سنة (١١١١هـ= ١٦٩٩م). وله العديد من المؤلفات، منها: خلاصة الأثر في تراجم أهل القرن الحادي عشر، ونفحة الريحانة ورشحة طلاء الحانة، وهو ذيل على ريحانة الألبا لشهاب الدين الخفاجي، وما يعول عليه في المضاف والمضاف إليه، والمثنى الذي لا يكاد يتثنى، وقصد السبيل فيما في لغة العرب من الدخيل، وبراحة الأرواح جالبة السرور والأفراح، وهو رجز في الحكم، والدر المرصوف في الصفة والموصوف، وحاشية على القاموس سماها بالناموس، وله ديوان شعر، وله شعر لطيف مشهور أودع غالبه في كتابيه «خلاصة الأثر»، و« نفحة الريحانة ».[2]

١- انظر: خلاصة الأثر للمحبي: ١ / ٣٣١، تاريخ الآداب العربية لجرجي زيدان: ٤ / ١٢٦، وتاريخ الأدب العربي لكارل بروكلمان: ٨ / ٥٥ - ٥٧، تاريخ الأدب العربي (العصر العثماني) للدكتور عمر موسى باشا، ص ٥٢ - ٥٣

٢- انظر: سلك الدرر للمرادي: ٤ / ٨٦، تاريخ الآداب العربية لجرجي زيدان: ٣ / ٢٩٥، وتاريخ الأدب العربي لكارل

خامسًا: علماء جمعوا بين الثقافتين العربية والتركية:

مع بداية نشاط العناصر التركية وسيطرتها على كثير من مقاليد الأمور في البلدان العربية بداية من عهد «أحمد بن طولون» مؤسس الدولة الطولونية في مصر، ومرورًا بالدولة الأيوبية والدولة المملوكية وانتهاءً بالدولة العثمانية، ظهرت الحاجة إلى التعرف على لغات تلك الأجناس المختلفة وتعدد عناصرها، ومحاولة إيجاد الوسيلة للاقتراب من هؤلاء الحكام، فظهرت الكتب العربية التي تتحدث عن اللغة التركية، وتشرح قواعدها، فظهرت العديد من الكتب المترجمة من اللغة العربية إلى اللغة التركية، ومن اللغة التركية إلى العربية.[1]

ومن أهم هذه المؤلفات: كتاب «الأنوار المضيئة» لبيليك القبجاقي، وكان حيًّا سنة (٦٦٠هـ = ١٢٦٢م). وكتاب «الصحيح من الدرة المضيئة» لعماد الدين داود بن علي بن محمد الوراق المصري، وكان معاصرًا للسابق. وكتاب «العمدة القوية في اللغة التركية»لأمين الدين محمد بن عبد الولي البعلي المصري. وكتاب «مجموع ترجمان تركي وأعجمي ومغولي » وهو معجم لمجهول. وكتاب «حلية الإنسان وحلبة اللسان» وهو معجم تركي لابن المهنا، أحد كتاب القرن الثامن الهجري، الرابع عشر الميلادي. وكتاب «قواعد لسان الترك» لفخر الدين الديوريكي المتوفى سنة (٧١٣هـ= ١٣١٣م). وكتاب «الإدراك للسان الأتراك» لأبي حيان الأندلسي المتوفى سنة (٧٤٥هـ = ١٣٤٤م). وكتاب « القوانين الكلية في ضبط اللغة التركية » لكاتب مجهول، يعود تاريخ كتابته إلى عصر تيمورلنك. وكتاب «بلغة المشتاق في لغة الترك والقفجاق» لجمال الدين أبو محمد عبد الله التركي. وكتاب «التحفة الزكية في اللغة التركية» وهو كتاب مدرسي لتعليم اللغة التركية القفجاقية، وقد طبع بمجمع اللغة التركية سنة (١٩٤٥م).

وكان من الطبيعي نظرًا لهذا التبادل الثقافي والعلمي المتبادل بين الجانبين العربي والتركي أن يظهر الكثير من العلماء الذين جمعوا بين الثقافتين واللغتين العربية والتركية،

بروكلمان: ٨/ ٧٩ – ٨١، تاريخ الأدب العربي (العصر العثماني) للدكتور عمر موسى باشا، ص ٦٢٧، الأعلام للزركلي: ٦ / ٢٦٦

١– انظر: الثقافة التركية في مصر جوانب من التفاعل الحضاري بين المصريين والأتراك مع معجم للألفاظ التركية في العامية المصرية، لأكمل الدين إحسان أوغلي، ص ١٣٨

ولهذا فقد سعى كثير من العلماء تعلم اللغة التركية بجانب لغته العربية، مثل: الشيخ عبد القادر بن عمر البغدادي المتوفى سنة (١٠٩٣هـ= ١٦٨٢م) أحد أعلام العربية في العصر العثماني، الذي كان أحد كبار العارفين باللغة الفارسية والتركية والعربية.

- والشيخ «محمد بن إسماعيل السكندري» المتوفى سنة (١١٨٣هـ= ١٧٦٩م) الذي كان يجيد اللغة التركية والفارسية، وله أشعار جيدة باللغات الثلاث، وكذلك من النوادر والحكايات.

- والشيخ «علي بن محمد الجزائري المصري» المتوفى سنة (١١٨٥هـ = ١٧٧١م) الذي استطاع أن يتقرب من أمراء الترك في وقته نتيجة لإجادته اللغة التركية.

- و«حسن الدرويش» المتوفى سنة (١٢٣١هـ = ١٨١٥م) الذي كان يجيد اللغتين التركية والعربية والرياضيات والأدب وغير ذلك.

أهم نتائج البحث:

يتضح لنا مما سبق بيانه في هذا البحث مجموعة نتائج نجملها في الآتي:

إن العثمانيين قد وضعوا اللغة العربية، لغة القرآن الكريم نصب أعينهم، ومبتغاهم، ووسيلتهم إلى حفظ القرآن الكريم، وفهم معانيه، وتفسيره، وفقه ما فيه من أحكام، كما أنهم اعتبروا ذلك طريقًا وسبيلاً لهم إلى رضوان الله - تعالى - عليهم، ورضوان نبيهم ﷺ، وبذلك يصلون إلى جنة ربهم سبحانه وتعالى.

وحفل العصر العثماني على إمتداد عصوره واتساع أراضيه بالعديد من المؤلفين والعلماء الذين يرجع أصلهم إلى الجنس التركي، والذين كانت لهم مؤلفات مهمة كتبت باللغة العربية، في مختلف مجالات العلوم الإسلامية.

كما كثر العلماء الأتراك الذين انتقلوا إلى مصر والشام من أجل تلقي العلوم الإسلامية باللغة العربية، فبلغ منهم كثيرون منـزلة كبيرة في البلدان العربية.

كما اتضح أن أكثر مؤلفات العلماء الأتراك كانت باللغة العربية، ويدلنا على هذا الكم الهائل من المؤلفات والتراث العربي الإسلامي الذي تركوه لنا في مجال الفقه والتفسير وعلوم القرآن والحديث النبوي الشريف، واللغة العربية من نحو وصرف، والشعر العربي، والنثر العربي، والرحلات، وغير ذلك.

أهم المصادر والمراجع:

■ أكمل الدين إحسان أوغلي، وصالح سعداوي صالح، الثقافة التركية في مصر جوانب من التفاعل الحضاري بين المصريين والأتراك مع معجم للألفاظ التركية في العامية المصرية، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية باستانبول، ٢٠٠٣ م.

■ ابن إياس (محمد بن أحمد): بدائع الزهور في وقائع الدهور - الهيئة المصرية العامة للكتاب - القاهرة - الطبعة الثانية - ١٤٠٢هـ = ١٩٨٢م.

■ حمد بن صادق الجمال: اتجاهات الفكر الإسلامي المعاصر في مصر في النصف الأول من القرن الرابع عشر الهجري، دار عالم الكتب للطباعة والنشر والتوزيع، الرياض، الطبعة الأولى، ١٤١٤ هـ = ١٩٩٤م.

■ عبدالعزيز محمد الشناوي: الدولة العثمانية دولة إسلامية مفترى عليها - مكتبة الأنجلو المصرية - القاهرة - ١٩٨٤م.

■ عبد العزيز محمد الشناوي: دور الأزهر في الحفاظ على الطابع العربي لمصر، بحث ضمن أبحاث الندوة الدولية لتاريخ القاهرة (مارس ـ أبريل ١٩٦٩م)، وزارة الثقافة، القاهرة، مطبعة دار الكتب، ١٩٧١م.

■ ابن العماد الحنبلي (عبد الحي بن أحمد) - شذرات الذهب في أخبار من ذهب- تحقيق محمود الأرناؤوط- دار ابن كثير- بيروت- ١٤٠٦هـ= ١٩٨٦م.

■ كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي (العصر العثماني)، ترجمة: محمود فهمي حجازي، وعمر صابر عبد الجليل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٥م.

■ مجموعة من العلماء: موسوعة سفير للتاريخ الإسلامي، الجزء الثامن، الدولة العثمانية، شركة سفير، القاهرة.

■ المحبي (محمد أمين): خلاصة الأثر في أعيان القرن الحادي عشر، طبعة مصر، ١٢٨٤ هـ .

■ المحبي (محمد أمين): نفحة الريحانة ورشحة طلاء الحانة، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو، طبع بدار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي ١٣٨٧هـ = ١٩٦٩ م.

■ المحبي (محمد أمين): ذيل نفحة الريحانة ورشحة طلاء الحانة، تحقيق: عبد الفتاح محمد الحلو، طبع بدار إحياء الكتب العربية عيسى البابي الحلبي ١٣٨٧هـ = ١٩٦٩ م.

■ يلماز أوزتونا: تاريخ الدولة العثمانية – منشورات مؤسسة فيصل للتمويل – إستانبول – الطبعة الأولى – ١٤٠٨هـ = ١٩٨٨م.

اللغة العربية في ظل الدولة العثمانية

د. عيد فتحي عبد اللطيف

جامعة بايبورت - تركيا

مقدمة:

ادعى كثير من المفكرين والكتَّاب العرب أن العثمانيين قد سعوا للقضاء على اللغة العربية، وكان هؤلاء المفكرون والكتَّاب قد لفوا لف المستشرقين الذين حاربوا الدولة العثمانية وتاريخها بغية تشويه صورة تلك الدولة العظيمة التي كانت الدولة الإسلامية الأولى والأخيرة التي استطاعت السيطرة على أوربا وعلى دولها الواحدة تلو الأخرى، وعاشت مسيطرة على تلك البلاد قرونا مُتَعَدِّدة من الزمان، فأثرت فيها لغويًّا ودينيًّا.

وسوف نرد على هذا الادعاء الكاذب الذي لا يقف أمام النقد، والذي ليس لديه أدلة تثبت ما ذهب إليه هؤلاء، وهناك الكثير من الشواهد والأدلة التي تدل على عدم محاربة الدولة العثمانية للغة العربية أو التفكير في القضاء عليها، وذلك بالمحاور الآتية:

الأول: عناية سلاطين العثمانيين باللغة العربية:

تناسى هؤلاء المفكرون والمستشرقون الذين اتهموا الدولة العثمانية بمعاداة اللغة العربية، ارتباط اللغة العربية بالقرآن الكريم الذي كان يسيطر على قلوب العثمانيين وعقولهم، كما نسوا ما كان للغة العربية من مكانة خاصة لديهم، فهؤلاء كانوا من المسلمين الذين دخلوا في الإسلام عن قناعة، وحفظوا القرآن الكريم، فسيطر على

عقولهم وأفكارهم، فخرجوا دفاعًا عن دين الإسلام، ونشرًا لأفكاره وتعاليمه في كل مكان - وخصوصا في أوربا النصرانية - فسيطروا على تلك البلاد، ونشروا الإسلام في ربوعها.

كما كان العثمانيون يحترمون اللغة العربية ويحبونها؛ لكون النبي ﷺ عربيًّا، ولنـزول القرآن الكريم باللغة العربية؛ ولأن اللغة العربية وآدابها يكوِّنَانِ ثقافة غنية، كان المجتمع العثماني جزءًا منها، حيث كان المتعلم للغة العربية يعامل معاملة متميزة، ويلقى الكثير من الاحترام[1].

ولهذا حظيت الثقافة العربية الإسلامية باهتمام الأتراك بعد اعتناقهم الإسلام، وتبنتها جميع الدول التركية الإسلامية ابتداءً من دولة القرخانيين ونزولاً إلى دولة السلاجقة ودويلات منطقة الأناضول، وأخيرًا الدولة العثمانية.

واستمرت اللغة العربية - بوصفها لغة القرآن الكريم- لغة ثقافية مشتركة لجميع الشعوب التي كانت تحت سيطرة الدول العثمانية، وأصبحت المؤلفات -دينية كانت أم غير دينية- تكتب باللغة العربية، حتى برز العديد من العلماء الأتراك العثمانيين، وظهرت بصماتهم على هذه الثقافة، واضحة جلية.

وبلغ الأزهر الشريف في العصر العثماني قمة زعامته للمؤسسات التعليمية التي كانت توجد منذ زمن الأيوبيين والمماليك، وأظهر العثمانيون احترامًا وتعظيمًا للأزهر وعلمائه، إذ كان الأزهر في ذلك الوقت ومنذ عهد الأيوبيين قد أصبح المركز الرئيس للدراسات السنية في العالم الإسلامي، والعثمانيون يعتنقون المذهب السني ويتعصبون له، فكان من الطبيعي أن يلقى الأزهر الشريف تقدير سلاطين العثمانيين، وظهر هذا واضحًا وجليًّا منذ أن زاره السلطان سليم الأول عقب دخوله مصر مرات مُتَعَدِّدة، وصلى به، وأكرم شيوخه، وعلى هذا سار من جاء بعده من سلاطين الدولة العثمانية، حيث استمر الأزهر الشريف صرحًا شامخًا يقوم بدوره الحضاري الخالد، ونبعًا غزيرًا للدراسات الدينية واللغوية والأدبية، يستقبل طلاب العلم من المشرق والمغرب، وكذلك العلماء الذين تعلموا في بلادهم، والذين أخذوا يترددون على أروقته ومكتباته، يَدْرُسُون ويُدَرِّسُون، وهكذا ظل الأزهر الشريف أمينًا على اللغة العربية، ومحافظًا

---

١ - انظر: تاريخ الدولة العثمانية ليلماز أوزتونا: ٢ / ٨١٣، وانظر أيضًا: اتجاهات الفكر الإسلامي المعاصر في مصر لحمد بن صادق الجمال: ص ١٠٨ ـ ١٠٩

على الثقافة الإسلامية العربية، مثريًا المكتبة الإسلامية والعربية بروائع إنتاج العلماء المسلمين، طوال فترة حكم الدولة العثمانية [١]، وحتى يومنا هذا.

كما ازدهرت اللغة العربية ازدهارًا كبيرًا في ظل الدول العثمانية بعد أن أصبح لها دور مؤثر في ولادة اللغة العثمانية، فلا غرو إذن أن تصبح اللغة العربية لغة التدريس في المدارس العثمانية، وكان لهذا أثره الواضح في تطور العلوم والفنون في الدولة العثمانية، حيث صنفت أعداد هائلة من الكتب في شتى المجالات، وازداد الاهتمام بالعلم والكتب مِنْ قِبَلِ سلاطين الدولة العثمانية، فقام كل سلطان أو صدر أعظم أو قائد كبير ببناء مسجد وإقامة مكتبة أو مدرسة بالقرب منه تابعة له، كما أوقفوا كتبًا مختلفة فيها». [٢]

كما اعتنى السلاطين العثمانيون بالأدب والشعر، فكان السلطان «مراد الثاني» (٨٠٥ - ٨٥٥هـ= ١٤٠٢ - ١٤٥١م) يعقد مجلسًا في قصره، يدعو إليه الشعراء ليقرضوا الشعر بين يديه، وكان يشجع حركة الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة التركية، كما جعل من قصره مكانًا للمترجمين. وكان ينظم الشعر ويؤدي دورًا مهمًّا في تطوير الأدب التركي، وكان يرى أن اللغة الأدبية يجب أن تكون بسيطة في فهمها، ليتقبلها الناس. [٣]

ثم خلفه ابنه «محمد الفاتح» الذي وصفه المؤرخون بأنه راعٍ لنهضة أدبية، وشاعر مجيد، وكان يجيد مجموعة لغات، منها: اللاتينية واليونانية والصربية، ودرس إلى جانب دراسته الأكاديمية المنظمة اللغات الإسلامية الثلاثة التي لم يكن يستغني عنها مثقف عصري آنذاك : العربية، والفارسية، والتركية، واعتنى بالأدب والشعر خاصة، فكان شاعرًا له ديوان بالتركية. وكان يداوم على مطالعة الكتب العربية، ويعتني بالأدب عامة والشعر خاصة، ويصاحب العلماء والشعراء ويصطفيهم، وقد استوزر منهم الكثير، مثل: «أحمد باشا» و«قاسم الجزري باشا». [٤]

كما برع السلطان «محمد الفاتح» نفسه في نظم الشعر، حتى اتخذ لنفسه اسمًا شعريًّا

١- انظر: الثقافة التركية في مصر جوانب من التفاعل الحضاري بين المصريين والأتراك مع معجم للألفاظ التركية في العامية المصرية، لأكمل الدين إحسان أوغلي، وصالح سعداوي صالح، ص ١٨٨ - ١٨٩

٢- انظر: الاتجاهات الشعرية في بلاد الشام في العهد العثماني للدكتور محمد التونجي، ص ٦٨ - ٦٩، وانظر أيضًا: مكتبة المخطوطات في إستانبول، للدكتور فاضل مهدي بيات، مجلة معهد المخطوطات العربية، مجلد ٤٠، ج٢، رجب ١٤١٧ هـ = ١٩٩٦م، ص ٧ - ٨

٣- انظر: موسوعة سفير للتاريخ الإسلامي، الجزء الثامن، الدولة العثمانية.

٤- انظر: موسوعة سفير للتاريخ الإسلامي، الجزء الثامن، الدولة العثمانية.

يستخدمه في أشعاره التي تعكس رقة إحساسه، ورهافة مشاعره، وتبرز تكوينه الديني. وكان السلطان بايزيد الثاني عالـمًا في العلوم العربية والإسلامية، كما كان عالـمًا في الفلك، وكان يحب الشعر والشعراء والعلم والعلماء ويكرمهم [١]، كما كان يتعلم تجويد الخط العربي على يد الشيخ « حمد الله بن مصطفى دده » المعروف بالأماسي المتوفى سنة (٩٢٦ هـ = ١٥٢٠م) ».[٢]

وكان السلطان «سليم الأول» شغوفًا بالشعر والشعراء والعلم والعلماء، حتى إنه صحب معه في حملته على «فارس» الشاعر «جعفر لُبي»، واصطحب الشاعر «ابن كمال باشا» في حملته على «مصر» و«الشام».

وللسلطان «سليم الأول» أشعار جيدة أشاد بها كثير من الأساتذة في العصر الحديث كالدكتور حسين مجيب المصري، الذي وصف أشعاره بالرقة، كما كان يجيد اللغة العربية ويشتغل بآدابها.[٣]

كما تعلم كلٌّ من السلطان مصطفى الثاني، والسلطان أحمد الثالث تجويد الخط على الحافظ عثمان الخطاط المعروف المتوفى سنة (١١١٠هـ = ١٦٩٨م)، وفي عهد كل منهما ظهر الاهتمام الكبير والتشجيع العظيم لتعلم الخط العربي، وبلغ من اهتمام السلطان مصطفى باللغة العربية، أنه كان يمسك الدواة لأستاذه الحافظ عثمان وهو يكتب، حتى يستطيع الحافظ أن يغمس قلمه في الدواة بسهولة في مدادها، وفي إحدى المرات أبدى السلطان إعجابه من براعة أستاذه في الكتابة، فقال: لا أظن أن حافظًا آخر يأتي بعدك. فأجابه الحافظ بقوله:« إذا جاء سلاطين يمسكون الدواة لمعلميهم مثل سلطاننا، فسيأتي كثيرون مثل الحافظ ».[٤]

كما لُوحظ أن قضاة العسكر في مصر كانوا يتكلمون اللغة العربية بطلاقة، وكان لبعضهم العديد من المؤلفات الأدبية في الأدب العربي، ومؤلفات أخرى في الفقه

١- انظر: العثمانيون في التاريخ والحضارة للدكتور محمد حرب: ص ١٧٩ ـ ١٨٦

٢- انظر: الاتجاهات الشعرية في بلاد الشام في العهد العثماني للدكتور محمد التونجي، ص ٧٠، وانظر أيضًا: دور تركيا العثمانية في حفظ التراث العربي للدكتور أيمن فؤاد سيد - مجلة معهد المخطوطات العربية - المجلد ٤٤ - الجزء الثاني - شعبان ١٤٢١ هـ = نوفمبر ٢٠٠٠م - القاهرة - ص ١٣٨

٣- انظر: موسوعة سفير للتاريخ الإسلامي، الجزء الثامن، الدولة العثمانية.

٤- انظر: دور تركيا العثمانية في حفظ التراث العربي للدكتور أيمن فؤاد سيد، ص ١٣٩، وانظر أيضًا: الاتجاهات الشعرية في بلاد الشام في العهد العثماني للدكتور محمد التونجي، ص ٧٠

الإسلامي والتفسير والنحو والصرف، وكان هؤلاء يدرسون هذه العلوم باللغة العربية في استانبول.[١] وبلغ من شدة اهتمام العثمانيين باللغة العربية أنها كانت شرطًا لدخول العلماء إلى مجلس العُلَمَة العثماني، كما كان يشترط إجادتها للعمل في كثير من الوظائف الرسمية، وكان من لا يجيدها بالإضافة إلى لغته التركية لا يعد مثقفًا، ولا يعد رجل علم.[٢]

وكانت الدولة العثمانية قد جعلت الدراسة باللغة العربية في مدارسها التي تقع ضمن نطاق أراضيها الأساسية، وكانت كل الدراسات العلمية والأدبية واللغوية والفقهية والإسلامية باللغة العربية، وكذلك لم تفرض الدولة العثمانية على أي شعب دخل تحت سلطانها أن يدرس باللغة التركية، وكذلك لم تفرض عليهم دراسة الأدب التركي ولا فكره ولا لغته، ولم يتعد الأمر أن جعلوا اللغة التركية في ثلاثة دواوين فقط من دواوين الحكومة: ديوان الباشا، والديوان الدفتري، وديوان الروزنامة، وظلت اللغة التركية بعيدة عن أسماع الشعوب الإسلامية حتى الفرامانات الصادرة من السلاطين، كانت تترجم إلى اللغة العربية أولاً، ثم يُنَادَى بها في الجامع الأزهر وخان الخليلي باللغة العربية فقط، وأحيانًا باللغتين العربية والتركية معًا.[٣]

وإذا كانت دراسة اللغة التركية عيبًا، فلماذا تدرس اليوم في جامعات العالمين العربي والإسلامي، ولماذا يكثر الاهتمام بها لدى الباحثين العرب والمسلمين، فهل نسوا أن الحضارة الإسلامية بدأت في ظل العباسيين من خلال الترجمة من الآداب والعلوم والفلسفات اليونانية والفارسية والهندية، ثم قامت على هذه الترجمات الشروح والحواشي، التي ظهرت عليها الاختصارات، والعديد من الشروح أيضًا، وبذلك قامت نهضة علمية واسعة، أفضت فيما بعد إلى ظهور كثير من العلماء والأدباء والموسوعيين كالجاحظ وأبي حيان التوحيدي، ولم يعب أحد على هؤلاء موسوعيتهم، ومعرفتهم بكثير من اللغات، فلماذا يُتهم العصر العثماني بالذات بهذا الاتهام الذي يوضع في حسنات غيرهم من الشعوب والأمم.

١- انظر: تاريخ الدولة العثمانية ليلماز أوزتونا: ٢ / ٥٠٩، وانظر أيضًا: تاريخ القضاة في مصر لعبد الرازق إبراهيم: ص ٣٦٠

٢- انظر: تاريخ الدولة العثمانية ليلماز أوزتونا: ٢ / ٤٧١ ـ ٤٧٧

٣- انظر: دور الأزهر في الحفاظ على الطابع العربي لمصر للدكتور عبد العزيز الشناوي: ٢ / ٦٧٩

الثاني: اللغة العربية لغة المؤلفات العلمية:

حفل العصر العثماني على امتداده، واتساع أراضيه، واختلاف الأجناس البشرية التي انضوت تحت حكم الدولة العثمانية وهيمنتها، بكمٍّ هائل من المؤلفات التي كُتِبَت باللغة العربية، بأيدي علماء اختلفت أجناسهم وألوانهم، ولغاتهم، ولكن اتحدت ثقافتهم ودينهم، واشتركوا في معرفتهم العظيمة باللغة العربية، وما اتصل بها من علوم شرعية وفقهية وتفسيرية وفلسفية، وغير ذلك، ولكن ما يشغلني هنا هو أشهر المؤلفات التي ألفها علماء وكتاب كانوا ينتمون وينتسبون إلى جنس العثمانيين؛ لأن هذا يدلنا على أن الدولة العثمانية لم تحارب المؤلفات العربية من قِبل علماء الترك أنفسهم الذين أتقنوا اللغة العربية فضلاً عن لغتهم الأصلية، ومن خلال ذلك يتضح لنا بكل جلاء ووضوح أن الدولة العثمانية إذا كانت لم تحارب أبناء جلدتها، وتمنعهم من تعلم العربية والتأليف بها، فإنها لم تمنع - بالطبع - أبناء العرب وأولادهم من إجادة لغتهم والتأليف بها.

كما قام العثمانيون بالتأليف في كل مجالات العلم:

ففي مجال الأدب ظهر كتاب منتخب الأفكار في مدح الخنكيار (السلطان سليمان القانوني) لمحمد بن أحمد بن محمد بن جنتمير المتوفى سنة (١١٠٢ هـ = ١٦٩١م)، ولمحمد أفندي الكريمي المتوفى في منتصف القرن الحادي عشر ديوان شعر معظمه في الرسائل والألغاز، ولعبد الباقي بن محمد بن مصطفى المعروف بعريف المتوفى سنة (١١٢٥ هـ = ١٧١٣م) مجموعة مؤلفات منها: مقامة فتح قندية، والرسالة القلمية ورسالة في الحقيقة والمجاز.[١]

وفي علوم اللغة: كتاب تلخيص النحو لحسام الدين بن عبد الله الرومي وهو أحد كتاب السلطان مراد الثالث، وليحيى بن نصوح بن إسرائيل الحنفي المتوفى في سنة (٩٥٠ هـ = ١٥٣٢م) مجموعة كتب منها: شرح العوامل المائة، وشرح المصباح في النحو، والدر النظيم شرح رسالة في اللغة لعبد اللطيف بن عبد العزيز، ولمصطفى بن شمس الدين القرحصاري الأختري، المتوفى سنة (٩٦٨ هـ=١٥٦٠م) والذي ألف كتاب «الأختري» وهو قاموس عربي تركي.[٢]

ومن أهم هذه المؤلفات وأشهرها: كتاب «كشف الظنون عن أسامي الكتب

١- انظر: المرجع السابق، ٩ / ٢٩٣ - ٢٩٩

٢- انظر: المرجع السابق، ٩ / ٢٩٣ - ٢٩٩

والفنون»، لحاجي خليفة، وكتاب «نوادر الأخبار في مناقب الأخيار»، وكتاب« الرسالة الجامعة لوصف العلوم النافعة »، و«كتاب مفتاح السعادة ومصباح السيادة » و كتاب «الشقائق النعمانية في علماء الدولة العثمانية» وكلها «لعصام الدين أبو الخير أحمد بن مصطفى» المعروف بـ«طاشكبري زاده»، تناول فيه تراجم أكثر من (٥٠٠) عالم وشيخ من علماء الدولة العثمانية من عهد الأمير «عثمان» حتى السلطان سليمان القانوني، منهم: ابن كمال باشا «شمس الدين أحمد بن سليمان» الذي اشتهر بكثرة تآليفه ورسائله، يقول «اللكنوي» إن لابن كمال باشا رسائل كثيرة في فنون مُتَعَدِّدة، لعلها تزيد على ثلاثمائة غير تصانيف له في لغات إسلامية أخرى كالفارسية والتركية، وكان ذلك في عهد السلطان «سليم الأول».(١)

وقد زخر عهد السلطان «محمد الفاتح» بالمصنفات العربية، وخصوصا أساتذته الذين قاموا بتعليمه وتثقيفه، مثل الشيخ «الكوراني»، والشيخ «خسرو»، كما ظهر في عهد «سليمان القانوني» شيخ الإسلام «أبو السعود أفندي» صاحب التفسير المعروف «إرشاد العقل السليم إلى مزايا الكتاب الكريم».

وقد بدأت المحاولات الأولى لتدوين التاريخ العثماني تدوينًا منظمًا في عهد السلطان «بايزيد الأول» على يد المتصوف «أحمد عاشق باشا»، ثم اهتم الباب العالي منذ القرن العاشر الهجري بكتابة التاريخ، فعين بعض المؤرخين الرسميين مثل: «سعد الدين» المتوفى سنة (١٠٠٧هـ= ١٥٩٨م).

وتعد الجغرافيا أحد اهتمامات العثمانيين، وكان من أشهر الأعمال الجغرافية ما كتبه الرحالة البحري «بيري رئيس» من كتب تتضمن رحلاته في البحر المتوسط، واكتشافات الإسبان والبرتغال في إفريقيا، كما ألف كتابًا عن الملاحة أطلق عليه اسم «بحريت»، وفي سنة (٩١٩هـ= ١٥١٣م) رسم خريطة للمحيط الأطلسي والشواطئ الغربية من أوربا، وأهداها للسلطان «سليم الأول» بالقاهرة، ورسم خريطة أخرى تمثل اكتشافات البرتغاليين في «أمريكا الجنوبية» و«الوسطى» و«نيوزيلاندا»، كما أسهمت كتب «حاجي خليفة» وغيره الجغرافية إسهامًا كبيرًا في هذا المجال.

١- انظر: المرجع السابق، ٩ / ٣٠١

الثالث: الاهتمام بالخط العربي:

ذهب بعض الباحثين إلى أن الدولة العثمانية – متمثلة في كثير من سلاطينها وعلمائها – قد قامت بدور أساسي في الحفاظ على التراث الثقافي للأمة الإسلامية، من خلال ثلاثة مجالات: الخط العربي، وجمع المخطوطات العربية، وتصنيف التراث العربي.[١]

وكان الخط العربي الذي كتب به العثمانيون علومهم وأدخلوا عليه حروفًا يتأتى بها نطق حروف في لغتهم، ونطقوا الألفاظ العربية بلكنة الأعاجم، شأنهم في ذلك شأن الفرس.[٢]

وذهب بعض الباحثين إلى أن طريقة أبي الحسن علي بن هلال البغدادي المعروف بابن البواب المتوفى سنة (٤٢٣ هـ = ١٠٣٢م) وأسلوبه في الكتابة قد استمرا في مصر بجانب طريقة جمال الدين ياقوت بن عبد الله الرومي المتوفى سنة (٦٩٨ هـ = ١٢٩٩م)، حتى عرف في تركيا في عهد الدولة العثمانية منذ مطلع القرن التاسع الهجري، الخامس عشر الميلادي، مدرسة جديدة في فن الخط العربي تأثرت بمدرسة ياقوت المستعصمي الحموي، ثم سرعان ما أصبحت لها سماتها الخاصة، ويأتي على رأسها الشيخ « حمد الله بن مصطفى دده » المعروف بالأماسي المتوفى سنة (٩٢٦ هـ = ١٥٢٠م) الرائد الأكبر للخطاطين الأتراك فبظهوره في عهد السلطان بايزيد الثاني الذي تولى العرش سنة (٨٦٦ هـ = ١٤٨١م) بدأ في تركيا عهد جديد متألق في تاريخ الخط العربي، وقد استمر هذا إلى يومنا هذا[٣]؛ لأنه قد أدخل على أنواع الخط العربي إصلاحات أساسية وأضفى عليها جمالاً باهرًا، وبدءًا من أوائل القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي، احتل أسلوبه المكانة العالية التي كانت لياقوت الحموي في ظل الدولة العثمانية.[٤]

وكان « أحمد قَرَه حِصاري » المتوفى سنة (٩٦٣ هـ = ١٥٥٦م) من أشهر خطاطي الدولة العثمانية، وكان يسعى لإحياء طريقة « ياقوت الحموي » في الكتابة.[٥]

كما شهد الربع الأخير من القرن الحادي عشر الهجري، السابع عشر الميلادي، ظهور

١– انظر: دور تركيا العثمانية في حفظ التراث العربي للدكتور أيمن فؤاد سيد ص ١٣١

٢– انظر: بين العربية والفارسية والتركية، للدكتور حسين مجيب المصري، مجلة مجمع اللغة العربية، مصر، الجزء ٤٠، ذو القعدة ١٣٩٧ هـ = نوفمبر ١٩٧٧م، ص ٥٩ – ٦٠

٣– انظر: دور تركيا العثمانية في حفظ التراث العربي للدكتور أيمن فؤاد سيد – ص ١٣٥

٤– انظر: السابق ص ١٣٦

٥– انظر: السابق نفسه – ص ١٣٦

الأستاذ الخطاط الحافظ عثمان المتوفى سنة (١١١٠ هـ = ١٦٩٨م) الذي طور الخط العربي ونهض به برعاية من السلاطين العثمانيين، وانتشرت طريقته في الدولة العثمانية سريعًا.[١]

الرابع: جمع الكتب والمخطوطات العربية:

كانت الكتب قبل اختراع الطباعة غالية الثمن، لا يقتنيها إلا الأغنياء؛ لأنها كانت مخطوطات مرتفعة التكاليف، ولذلك قام القادرون من محبي العلم بإنشاء المكتبات، يجمعون فيها الكتب، ويفتحون أبوابها للراغبين في القراءة والبحث، وكانت هذه المكتبات تؤدي ما تؤديه معاهد العلم والجامعات في الوقت الحاضر. وكان لهذه المكتبات فهارس منظمة، تتناول عناوين الكتب وأسماء المؤلفين، ويعد «بيت الحكمة» الذي أنشأه هارون الرشيد أول مكتبة عامة مهمة في العالم الإسلامي، فقد كانت مركزًا علميًّا يجتمع فيه العلماء للبحث والدرس ويلجأ إليه الطلاب، ويعد عصر الخليفة المأمون أزهى عصور «بيت الحكمة» حيث نقل إليها عددًا كبيرًا من كتب اليونان والفرس والهند، وكلف المترجمين بترجمتها. وهكذا كانت نظرة الإسلام والمسلمين للمكتبة، غذاءً للعقل، ومكانًا للعلم، ومركزًا للبحث.

ومن هذا المنطلق كان جمع المخطوطات العربية في مكتبات خاصة وعامة المجال الثاني الذي أسهمت فيه الدولة العثمانية في الحفاظ على الثقافة العربية الإسلامية، وكانت الدولة العثمانية قد بدأت في جمع المخطوطات العربية بداية من القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي – وذلك عهد السلطان سليم الأول – من مكتبات مصر ومساجدها ومدارسها، ومن مكتبات الكثير من البلاد العربية ومساجدها ومدارسها.[٢]

وما ان انتقلت المخطوطات العربية إلى إستانبول حتى قام السلاطين العثمانيون وكثير من الوزراء وشيوخ الإسلام وكبار رجال الدولة بإنشاء مكتبات في المدن الكبيرة ومساجدها، وقد شملت هذه المكتبات كل ما استطاعوا الحصول عليه من مخطوطات وكتب، وما تم نسخه منها، وتوزعت الكتب على المكتبات الدينية الملحقة بالمساجد الجامعة، والمدارس والتكايا والزوايا.[٣]

١– انظر: السابق نفسه ص ١٣٨

٢– انظر: بدائع الزهور لابن إياس: ٥ / ١٧٩، وانظر أيضًا: دور تركيا العثمانية في حفظ التراث العربي للدكتور أيمن فؤاد سيد – ص ١٤٢

٣– انظر: دور تركيا العثمانية في حفظ التراث العربي للدكتور أيمن فؤاد سيد – ص ١٤٢ – ١٤٣، وانظر أيضًا: المخطوطات العربية في مكتبات الأناضول، لأحمد آتش، مجلة معهد المخطوطات العربية، مايو ١٩٥٨م، المجلد ٤، ص ٣

كما أنشأ كثير من السلاطين مجموعة مكتبات مستقلة عن المدارس والتكايا، حتى إن السلطان محمد الفاتح أوقف ألفي كتاب لمكتبتي جامع أيوب وجامع الفاتح، كما أسس مكتبة خاصة في قصره ما لبثت أن توسعت في زمن من خلفه من السلاطين، وسميت هذه المكتبة بمكتبة «طوب قابي» التي احتفظت بهذه التسمية حتى اليوم.[١]

وكانت مكتبة «كوبرللي» التي أقيمت سنة (١٠٧١هـ= ١٦٦١م) أول مكتبة ذات بناية مستقلة، ثم توالت إقامة المكتبات من قِبَلِ السلاطين وكبار رجال الدولة والعلماء والأعيان، وفي سنة (١١٣١هـ= ١٧١٩م) أنشئت في قصر طوب قابي مكتبة السلطان أحمد الثالث التي تعد أحد المعالم الفنية للطراز التركي في المعمار في مجال بناء المكتبات.[٢]

ويؤكد الكثير من الباحثين والرحالة في العصر العثماني أن إستانبول أصبحت بعد نقل المخطوطات العربية إليها، وخصوصا منذ القرن العاشر الهجري، السادس عشر الميلادي، مصدرًا مهمًّا لنوادر المخطوطات اليونانية والعربية والفارسية والتركية، وأنه قد كَثُرَ بها عدد الكتَّاب والنساخ، كما كَثُرت أعداد دكاكين الكتب، والمكتبات التي تهتم بجمع الكتب والمخطوطات ونسخها وتوزيعها على مختلف المكتبات، كما كَثُر عدد المجلدين والمذهبين وصنَّاع الأحبار وبري الأقلام.[٣]

وكثرت المكتبات التي أقامها كبار رجال الدولة، في العديد من المدن العثمانية، ومن أهم هذه المكتبات: مكتبة كوبرللي التي أنشئت سنة (١٠٨٩ هـ = ١٦٧٨م)، التي أنشأها الصدر الأعظم «محمد باشا كوبريلي»، ومكتبة «فيض الله أفندي» سنة (١١١١هـ= ١٧٠٠م)، ومكتبة «شهيد علي باشا» سنة (١١٢٦هـ= ١٧١٥م) ومكتبة « داماد إبراهيم باشا » سنة (١١٣١هـ= ١٧١٩م)، ومكتبة «حكيم أوغلو علي باشا » سنة (١١٤٦هـ= ١٧٣٤م) ومكتبتي شيخ الإسلام « عاشر أفندي » ورئيس الكتَّاب « راغب باشا » سنة (١١٩٥هـ= ١٧٨١م) ومكتبة « أسعد أفندي » سنة (١٢٦٠هـ= ١٨٤٥م)، ومكتبة «خسرو باشا» سنة (١٢٧٥هـ= ١٨٥٩م) وغيرها كثير.[٤]

١- انظر: مكتبة المخطوطات في إستانبول، للدكتور فاضل مهدي بيات، مجلة معهد المخطوطات العربية، مجلد ٤٠، الجزء الثاني، رجب ١٤١٧ هـ = ١٩٩٦م، ص ٨

٢- انظر: مكتبة المخطوطات في إستانبول، للدكتور فاضل مهدي بيات، ص ٨

٣- انظر: دور تركيا العثمانية في حفظ التراث العربي للدكتور أيمن فؤاد سيد، ص ١٤٤

٤- انظر: السابق نفسه – ص ١٤٥

وبلغ من حرص سلاطين العثمانيين على الكتب العربية ومخطوطاتها أن أصدر السلطان العثماني فرمانًا سنة (١١٢٨ هـ= ١٧١٥م) يقضي بمنع بيع الكتب النفيسة للتجار الأجانب، ومنع تصديرها خارج الأقاليم العثمانية بوصفها كتبًا نادرة؛ مما جعل هذه الكتب والمخطوطات العربية بعيدًا عن التخريب والتشتيت والضياع والسرقة وخصوصا أثناء الاستعمار الأوربي لبلدان العالم العربي، حتى أصبحت إستانبول المركز الأول للمخطوطات العربية والفارسية والتركية في العالم.[١]

وكان لصوص الكتب أحد الأسباب التي دفعت السلطان سليم الأول، وغيره من سلاطين آل عثمان في جمع الكتب، وجعلها في مكتبات إستانبول، حيث كان هؤلاء اللصوص قد سلبوا الكثير من الكتب والتحف، وملأوا الصناديق الكبيرة بالكتب، وكذلك كان يفعل سياح الغرب وسماسرة المستشرقين الذين كانوا يختطفون الكتب المخطوطة من أيدي الفقراء والبسطاء ويشترونها بأبخس الأثمان.[٢]

وعلى الرغم من أن المؤسسات العلمية العثمانية قد تعرضت للإهمال نتيجة الحروب التي خاضتها الدولة العثمانية بعد القرن السابع عشر الميلادي، فإنها انتعشت في عهد السلطان عبد الحميد الثاني (١٢٩٢- ١٣٢٦ هـ= ١٨٧٦ - ١٩٠٩م) الذي يعود إليه الفضل في تطوير المؤسسات العلمية العثمانية لتواكب المؤسسات العلمية الأوربية، وقد أسس عددًا كبيرًا من المدارس والمعاهد على غرار ما كان موجودًا في أوربا في زمنه، وقد رافق هذا، الاهتمام بالمخطوطات العربية وجمعها تجمعت في البلاد العربية - كما يقول الدكتور صلاح الدين المنجد -: ما لم يجتمع في غيرها من التراث الإسلامي فأصبحت المركز الأول للمخطوطات العربية في العالم بلا استثناء.[٣]

وبالرغم مما سبق ذكره فلم تكد تخلو مؤسسة علمية في مصر وبلاد الشام ومختلف بلدان العالم الإسلامي، سواء أكانت مسجدًا أم مدرسة أم زاوية أم تكية أم تربة، من خزانة كتب صغيرة أو كبيرة؛ وذلك لأن المسلمين أولعوا باقتناء الكتب والتبرك بها،

١- انظر: السابق نفسه - ص ١٤٦، ١٥٠

٢- انظر: المخطوطات العربية وخزائنها في حلب للدكتور محمد أسعد طلس، مجلة معهد المخطوطات العربية - المجلد ١- الجزء الأول - رمضان ١٣٧٤ هـ= مايو ١٩٥٥م - القاهرة - ص ١١

٣- انظر: مكتبة المخطوطات في إستانبول، للدكتور فاضل مهدي بيات، مجلة معهد المخطوطات العربية، مجلد ٤٠، الجزء الثاني، رجب ١٤١٧ هـ= ١٩٩٦م، ص ٩

والإنفاق على استنساخها، وتشجيع صناعتي النسخ والتجليد، وما يتبعها من صناعات حسن الخط والتذهيب والزخرفة والتصوير.[1]

كما كان بدمشق وما زالت الكثير من المكتبات التي بنيت في العصر العثماني، وضمت العديد من الكتب والمخطوطات العربية، وحفظتها من عوادي الأيام، ومن أهم هذه المكتبات: مكتبة العمرية وكان مقرها بالمدرسة العمرية بصالحية دمشق، وكان قد وقفها بعض أهل العلم بالمدينة، ومكتبة عبد الله باشا التي وقفها والده « محمد باشا العظم سنة (١١٩٠ هـ = ١٧٦٦م) وكان مقرها في مدرسته بباب البريد، ومدرسة وقفها سليمان باشا العظم سنة (١١٩٦هـ = ١٧٨٢م) وكان مقرها بباب البريد، ومكتبة الملا عثمان الكردي، ومكتبة الخياطين وقد وقفها الوزير الحاج أسعد باشا العظم سنة (١١٦٥ هـ = ١٧٥٢م)، ومكتبة المرادية السميساطية، ومكتبة الياغوشية، ومكتبة الأوقاف، ومكتبة بيت الخطابة، وغيرها.[2]

وكذلك كان هناك العديد من المكتبات في حلب، منها: خزانة الجامع الأموي الكبير، ومكتبة وخزانة جامع الكواكبي ومدرسته، وخزانة المدرسة الخسروية للوزير خسرو باشا، وزير السلطان العثماني، وخزانة التربة الوفائية، وخزانة الزاوية الوفائية، نسبة لأبي بكر الوفائي بن محمد بن إبراهيم بن علي أبي الوفاء الكريدي الصوفي الزاهد المعروف بالكبريت الأحمر المتوفى سنة (٩٩١هـ = ١٥٨٣م)، وخزانة التكية الإخلاصية البخشية التي بنيت سنة (١٠٧٤ هـ = ١٦٦٣م) نسبة للشيخ الصوفي إخلاص الخلوتي الحنفي المتوفى في السنة نفسها، وخزانة المدرسة الشعبانية التي بناها « شعبان بن أغا بن أحمد أغا التركي الأصل، عامل تحصيل الأموال الأميرية للدولة العثمانية سنة (١٠٨٥ هـ = ١٦٧٤م)، وخزانة التكية المولوية التي أسست سنة (١٠٩٢ هـ = ١٦٨١م) نسبة إلى جلال الدين الرومي صاحب الطريقة المولوية التي كانت ترعاها الدولة العثمانية، وتقيم لها الكثير من الخانات والتكايا، كالقاهرة والقدس وحلب وأنطاكيا وغيرها من البلدان العربية والإسلامية، حتى لا تكاد تخلو منها مدينة في البلاد العربية في ظل الدولة

١- انظر: المخطوطات العربية وخزائنها في حلب للدكتور محمد أسعد طلس، مجلة معهد المخطوطات العربية - المجلد ١- الجزء الأول - رمضان ١٣٧٤ هـ= مايو ١٩٥٥م - القاهرة - ص ٨

٢- انظر: مخطوطات دار الكتب الظاهرية بدمشق، للأستاذ عمر رضا كحالة، مجلة معهد المخطوطات العربية - المجلد ١- الجزء الأول - رمضان ١٣٧٤ هـ= مايو ١٩٥٥م - القاهرة - ص ٥ - ٦

العثمانية.[1] وهناك العديد من هذه المكتبات التي تهتم بجمع الكتب والمخطوطات العربية أعرضنا عن ذكرها ميلاً إلى عدم الاسترسال.

أما في مصر فقد كان للأزهر الشريف مكتبه الخاصة التي بدأت منذ بنائه، وأصابها الكثير من التجديد على مختلف العصور، حتى أصبح لكل رواق من أروقة الأزهر مكتبته الخاصة به، كرواق الأتراك، ورواق الشام، ورواق الأحناف، ورواق المغاربة، وكلها كانت تحتوي على مخطوطات نادرة جيدة التجليد والخط.[2]

وفي شهر (ذي الحجة سنة ١٢٩٦ هـ = مارس سنة ١٨٧٠ م) قام «علي مبارك باشا» وزير المعارف بمصر بإنشاء دار الكتب المصرية، وجمع الكثير من المخطوطات مما جمعه ومما أوقفه السلاطين والأمراء والعلماء والمؤلفون على المساجد والأضرحة ومعاهد التعليم، حتى إنه جمع حوالي ثلاثين ألفًا من المجلدات.[3]

كما أقيمت مجموعة مكتبات في العديد من المدن المصرية، كالإسكندرية وطنطا ودمياط، وكانت مكتبة دمياط قد أقيمت حوالي سنة (٨٨٠ هـ = ١٤٧٥م) في أيام الأشرف قايتباي وكان مقرها بمسجد المدرسة المتبولية بدمياط حتى سنة (١٣٣٠ هـ = ١٩١١م) حيث نقلت إلى مقر المعهد الجديد بجوار مسجد إبراهيم المتبولي.[4]

لقد اهتم الأتراك بالعلم اهتمامًا عظيمًا طوال تاريخهم، وأسسوا الكثير من المؤسسات العلمية في كل مكان كانوا به ولاة أو سلاطين، وقد استمروا على تلك الحالة من الاهتمام بالعلم طوال وجودهم، حتى يمكن القول إنه ما من سلطان أو صدر أعظم أو قائد كبير إلا وبنى في استانبول وفي غيرها من المدن التركية أو البلدان التابعة للسلطنة العثمانية مسجدًا أو مدرسة أو كتابًا أو زاوية للصوفية.[5]

١- انظر: المخطوطات العربية وخزائنها في حلب للدكتور محمد أسعد طلس - ص ١٢ - ٢٣

٢- انظر: المخطوطات في المكتبة الأزهرية للأستاذ أبو الوفاء المراغي، مجلة معهد المخطوطات العربية - المجلد ١- الجزء الأول - رمضان ١٣٧٤ هـ = مايو ١٩٥٥م - القاهرة - ص ٥٩

٣- انظر: مخطوطات دار الكتب المصرية، للأستاذ فؤاد سيد مجلة معهد المخطوطات العربية - المجلد ١- الجزء الأول - رمضان ١٣٧٤ هـ = مايو ١٩٥٥م - القاهرة - ص ٦٢

٤- انظر: المخطوطات في معهد دمياط الديني ، للأستاذ عبد الرحمن جلال، مجلة معهد المخطوطات العربية - المجلد ١- الجزء الأول - رمضان ١٣٧٤ هـ = مايو ١٩٥٥م - القاهرة - ص ٧١

٥- انظر: المخطوطات العربية في مكتبات الأناضول، للأستاذ أحمد آتش، مجلة معهد المخطوطات العربية - المجلد ٤- الجزء الأول - شوال ١٣٧٧ هـ = مايو ١٩٥٨م - القاهرة - ص ٣

وظهرت جهود السلطان عبد الحميد واضحة في إحياء هذه المؤسسات، التي بلغت العشرات في العالم الإسلامي والعربي، منها: أدرنة ١، أرطغرل ٥، أزمير ١٢، أسكوب يوغوسلافيا السابقة ٤، أماسية ١٠، أنقرة ٤، بروسه ٩، بغداد ١١، ترابزون ٨، توقات ٣، جوروم ٩، حلب السورية ١٢، درامة في اليونان حاليًّا ٥، دمشق الشام ١، ديار بكر ٤، سلانيك اليونان حاليًّا ١، السليمانية بالعراق ٢، سيروز في اليونان حاليًّا ٥، سيواس ٢، صاروخان ٩، قسطموني ١٤، قونيه ١٠، قيصريه ٣، كركوك بالعراق ١٣، كوتاهيه ٧، ماردين ١، الموصل بالعراق ٢١.[١]

الخامس: فهرسة التراث العربي وتصنيفه:

أدى بناء الكثير من المكتبات في العصر العثماني والتي كانت ملحقة أو تابعة إلى المساجد والمدارس إلى الحاجة إلى نسخ مجموعة نسخ من الكتب الموجودة بها؛ لأنها كتب اعتمدت في التدريس في هذه المدارس، كما أنها كانت قد وُضِعَت في متناول الطلاب، مما أدى إلى نشاط حركة نسخ المخطوطات، ونسخت الكتب المتعلقة بالتفسير والحديث والفقه والصرف والنحو وسائر العلوم، وهذا التوسع في عملية النسخ أدى إلى توسع المكتبات وزيادة عددها زيادة عظيمة.[٢]

وقد أدى هذا إلى ظهور الحاجة إلى فهرسة هذه المكتبات بما يتماشى مع زيادة الحاجة إلى هذه الكتب والمؤلفات وتيسير فرص الحصول عليها والوصول إليها في أقصر وقت، وأقل جهد.

ومن المعروف أن فهرسة المخطوطات العربية، قد سارت بخطى سريعة واسعة في سائر أنحاء العالم، فإن كثيرًا من العلماء والباحثين، شرقيين ومستشرقين، قد أولوا هذا الأمر بالغ عنايتهم، حتى وضعوا جمهرة كبيرة من المخطوطات التي ترى اليوم في القاهرة وإستانبول ودمشق وبغداد والموصل وحلب والإسكندرية ودمياط والنجف وتطوان والرباط وفاس وتونس والجزائر وبيروت والقدس وطور سيناء وصنعاء ومشهد وطشقند وبانكيبور وغيرها من بلدان الشرق العربي والإسلامي.[٣]

١- انظر: السابق نفسه ص٥ – ٦

٢- انظر: مكتبة المخطوطات في إستانبول، للدكتور فاضل مهدي بيات، مجلة معهد المخطوطات العربية، مجلد ٤٠، الجزء الثاني، رجب ١٤١٧ هـ = ١٩٩٦م، ص١٠

٣- انظر: المخطوطات العربية في العالم، للأستاذ كوركيس عواد، مجلة معهد المخطوطات العربية – المجلد ٢٦- الجزء

وعلى الرغم من احتضان المكتبات التركية عامة ومكتبات إستانبول خاصة أعدادًا ضخمة من المخطوطات فإن المعلومات عن هذه المخطوطات ظلت محدودة حتى السنوات الأخيرة؛ وذلك لأن الفهارس التي صدرت عن هذه المكتبات قليلة، ولا تشتمل كل المخطوطات فظل عدد كبير من هذه المخطوطات مجهولاً، ولهذا انصرف الكثير من المهتمين بالتراث إلى معرفة المخطوطات والتنويه بها، وكان للمستشرقين دورهم الواضح في كشف الغبار عن هذه المخطوطات والتعريف بها، وذلك منذ أواسط القرن التاسع عشر الميلادي تقريبًا.[١]

أما في أواخر العهد العثماني فقد قامت وزارة المعارف العثمانية بإعداد فهارس خاصة لمعظم مكتبات إستانبول، بسيطة من حيث الإعداد، اتُّبع فيها جميعا منهج واحد، وقد جاءت على شكل جداول تشتمل على تسلسل الكتاب في المكتبة، وعدد مجلداته، ولغته، والخط الذي نسخ به، وعدد الأسطر في الصفحة الواحدة، وعدد أوراقه، واسم مؤلفه، وسنة وفاته، وملاحظات متعلقة بالكتاب، كأن يذكر فيها وصف شامل للمخطوطة واسم ناسخها وسنة نسخها، وعلى غلاف الفهرست وتحت اسم المكتبة يدرج مكان المكتبة وتاريخ إنشائها، وأطلق على كل فهرست منها اسم دفتر، فيقولون: دفتر كتبخانة آيا صوفية، ودفتر كتبخانة أسعد أفندي.[٢]

ولاشك أن هذه المجموعات الضخمة من المؤلفات العربية التي جمعت في استانبول والأناضول وغيرها من المدن التركية قد ساعدت «مصطفى بن عبد الله كاتب جلبي» المعروف بـ: «حاجي خليفة» أحد علماء أواخر القرن الحادي عشر الهجري، السابع عشر الميلادي في الدولة العثمانية، على وضع أكبر معجم ببليوجرافي[٣] أطلق عليه «كشف الظنون عن أسامي الكتب والفنون»، وهو كتاب ببليوجرافي مهم، وله مكانته في الدراسات العربية الإسلامية، جمع فيه أسماء (١٤٥٠٠) كتابًا لتسعة آلاف وخمسمائة

الأول – جمادى الآخرة ١٤٠٠ هـ = مايو ١٩٨٠م – القاهرة – ص٥

١- انظر: مكتبة المخطوطات في إستانبول، للدكتور فاضل مهدي بيات، مجلة معهد المخطوطات العربية، مجلد ٤٠، الجزء الثاني، رجب ١٤١٧ هـ = ١٩٩٦م، ص١٢

٢- انظر: السابق ص١٣

٣- انظر: دور تركيا العثمانية في حفظ التراث العربي للدكتور أيمن فؤاد سيد – مجلة معهد المخطوطات العربية – المجلد ٤٤ – الجزء الثاني – شعبان ١٤٢١ هـ = نوفمبر ٢٠٠٠م – القاهرة – ص ١٥١

مؤلف، وتناول فيه نحو (٣٠٠) فن أو علم، وقد احتوى هذا الكتاب أمهات المصادر في الفكر الإسلامي مما صنف باللغة العربية أو الفارسية أو التركية.

السادس: أثر اللغة العربية في اللغة التركية:

لا شك أن للغة العربية أثرها الواضح في معظم لغات العالم، ومنها: اللغة التركية، والفارسية، والرومانية، والمصرية القديمة، والهندية، والأفغانية، والباكستانية، وغيرها، وسوف نتحدث هنا عن أثر اللغة العربية في اللغة التركية فقط.

أولاً: تأثير اللغة العربية في اللغة التركية:

لا يستطيع أحد أن ينكر مدى تأثير اللغة العربية في اللغة التركية القديمة – زمن الدولة العثمانية– واللغة التركية الحالية، وهذا يتضح من خلال كثير من الألفاظ العربية التي دخلت اللغة التركية حتى إنها تمثل معظم اللغة التركية القديمة والحديثة على حدٍّ سواء، ومن المعروف أن معظم هذه الكلمات – وإن لم يكن كلها – قد استخدم في اللغة التركية «في كل ميادين التفكير والتعبير، بحيث لو أنها انحسرت عن تلك اللغة، لأصبحت غير صالحة للتعبير، ولا قدرة لها على ربط صلة التفاهم بين الناس».[١]

وبالرغم من أن معظم الألفاظ العربية التي دخلت اللغة التركية قد ظلت تحمل المعنى نفسه الذي تحمله في اللغة العربية، وفي المجال نفسه إيضًا، فإن هناك بعض الألفاظ قد اختلطت دلالتها بعد دخولها اللغة التركية، مثل كلمة «ناموس» فإنها في التركية تأتي بمعنى « الشرف »، وكلمة:«ورم» فإنها تأتي بمعنى « ذات الرئة ».[٢]

وقد قام كثير من الباحثين وعلماء اللغة بعمل معاجم جمعوا فيها الكلمات العربية الصريحة التي دخلت اللغة التركية، ولكنهم لم يلتفتوا إلى تلك الكلمات التي دخلت من العربية إلى التركية بعد أن تغيرت معالمها وتشوهت صورتها حتى أصبحت وكأنها كلمة أخرى لا صلة لها بالكلمة العربية، وذلك بحذف حرف أو حرفين من أول الكلمة أو

١– انظر: الوجود العربي في اللغة التركية، للأستاذ أحمد توفيق المدني، مجلة مجمع اللغة العربية، مصر، الجزء السادس والثلاثون، ذو القعدة ١٣٩٥ هـ = نوفمبر ١٩٧٥م، عدد ٣٦، ص ١٢٦ – ١٢٧، وانظر أيضًا: الاتجاهات الشعرية في بلاد الشام في العهد العثماني للدكتور محمد التونجي، ص ٦٩، وانظر أيضًا: بلاد الشام إبان العهد العثماني للدكتور محمد التونجي، ١٤٢٥ هـ = ٢٠٠٤م، ص ١٠٥

٢– انظر: بين العربية والفارسية والتركية، للدكتور حسين مجيب المصري، مجلة مجمع اللغة العربية، مصر، الجزء ٤٠، ذو القعدة ١٣٩٧ هـ = نوفمبر ١٩٧٧م، ص ٥٩ – ٦٠

من نهايتها، أو إضافة حرف جديد على الكلمة الأصلية، أو من خلال نحت وتركيب من كلمتين عربيتين وهكذا.

ومن هذه الكتب التي جمعت الكلمات العربية في اللغة التركية:

-معجم صفصافي تركي عربي، للدكتور الصفصافي أحمد القطوري، وقد طبع بمصر سنة (١٣٩٩هـ= ١٩٧٩م).

-و«الوجود العربي في اللغة التركية»، وهو مقال للأستاذ أحمد توفيق المدني، بمجلة مجمع اللغة العربية، بالقاهرة، بمصر، الجزء السادس والثلاثون، ذو القعدة سنة (١٣٩٥ هـ = نوفمبر ١٩٧٥م)، وقد جمع المؤلف في هذا المقال الكثير من الكلمات العربية التي دخلت اللغة التركية، ورتبها ترتيبًا ألفبائيًّا.

-و«معجم الكلمات العربية الدخيلة في اللغة التركية » للدكتورة رابحة شلبي، وقد طبع بمدينة إزمير التركية سنة (١٣١٩هـ= ١٩٩٩م).

ثانيًا: تأثير اللغة العربية في اللغات المختلفة عن طريق التركية:

وذهب كثير من الباحثين إلى أن اللغة العربية تسربت إلى اللغة الأسبانية والفرنسية والإيطالية عن طريق مباشر، وطرق غير مباشرة، وكانت اللغة الرومانية من هذه اللغات التي ظهر تأثير اللغة العربية واضحًا وجليًّا فيها عن طريق اللغة التركية، إذ وصل إليها عدد كبير من الألفاظ التركية ذات الأصول العربية، وفي ذلك يقول أحد علماء اللغة الرومان: «ومن المعروف وهو جدير بالذكر هنا أن اللغة التركية بدورها تأثرت تأثرًا مهمًّا باللغة العربية، إذ كانت هذه الأخيرة حاملة ثقافة وحضارة متطورة غنية، بينما لغة العثمانيين لغة فقيرة غير قادرة على التعبير عن منجزات الحياة المتحضرة لذلك العصر».[١]

وقد أصبحت الألفاظ ذات الأصل العربي موضع البحث من جانب الباحثين الرومانيين في نهاية القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين، ولكنهم كانوا يعتبرون جميع الكلمات التي لها أصل شرقي (ومنها ألفاظ أصلها فارسي أو تركي أو تتري) كلمات تركية، أو بمصطلح أوسع وغير واضح كلمات شرقية أو عناصر لفظية شرقية».[٢]

١- انظر: الألفاظ ذات الأصل العربي الدخيلة في اللغة الرومانية بواسطة اللغة التركية للأستاذ نيقولا دوبريشان، مجلة مجمع اللغة العربية، مصر، الجزء ٢٩ (صفر ١٣٩٢ = مارس ١٩٧٢م) ص ١٤٧

٢- انظر: السابق ص ١٤٨

أما الألفاظ التي دخلت هذه اللغات بواسطة اللغة التركية، فقد كان بعد أن أثرت اللغة التركية في هذه الألفاظ وغيرت من خصائصها الصوتية، حيث فقدت بعض الكلمات التشديد الذي تميزت به العربية عن غيرها، وكذلك فقدت هذه الكلمات التنوين الذي يمثل سمة للأغلبية الساحقة من الأسماء والصفات في اللغة العربية الفصحى، ولا يكون في اللغة العامية الدارجة إلا في حالات نادرة.[1]

وقدم أحد الباحثين قائمة كاملة تضم الألفاظ العربية الأصل الدخيلة في اللغة الرومانية بواسطة اللغة التركية، ومن هذه الألفاظ: أتباع – أصناف – إمام – أمان – أمانة – بدوي – بركة – بطَّال – بقَّال – بلاء – بناء – تبديل – تذكرة – ترتيب – ترجمان – تعليم – تقرير – تقسيم – جبَّة – جبل – جامع – جراح – جريمة – جمال – حاج – حال –حرام – حريم – حق – حكم – حلال –حلوى – حوادث –خادم –خبر –خرطوم – خزينة – خضروات – خطأ – خفيف – خلعة –دائرة – دعوى –رئيس – راحة –رتبة – رجاء – رسوم – رشوة – رعايا –رقعة – رقم – رمضان – زعفران – زعيم – زقاق – زنبق – سائس – سجادة – سحلب – سروجي – سقاء – سلاح – سلطنة – شبكة – شربة – شروط – شيخ – صبر –صلوات – صورة – ضابط – ضعيف – ضيافة – طائفة – طابية – طاقم – طالع – طبيعة – طحين – عادة – عباء –عرض – عرض حال – عقارات – عقيدة – علم – علماء – عوائد – عيار – غاشية – غشاء – غلاف – قاضي – قبول – قائمة – قرار – قسط – قصَّاب – قصور – قطنية – قطيفة – قطران – قفص – قلب – قلعة –قنطار – قوَّاس – قيد – كاتب – كباب – كبريت – كافر – كباب – كبير – كساد – كلمة – كوب – كيفية – لقمة – مادة – ما شاء الله – مباشر – متاع – محاصرة – محافظ – محلة – مخزن –مدير – مرتبة – مرض – مركز – مسجد – معاملة – معدن – معرفة – مفتي – مقص – مكالمة – مكتوب – منارة – منـزل – ميدان – ميراث – نائب –ناظر – نتيجة – نقد – نفقة – نقش – نوبة – والي – وزير – ولاية.[2]

١– انظر: السابق ص ١٥١

٢– انظر: الألفاظ ذات الأصل العربي الدخيلة في اللغة الرومانية بواسطة اللغة التركية للأستاذ نيقولا دوبريشان، مجلة مجمع اللغة العربية، مصر، الجزء ٢٩ (صفر ١٣٩٢ = مارس ١٩٧٢م) ص ١٦٤ – ١٧٢

أهم نتائج البحث:

يتضح لنا مما سبق بيانه في هذا البحث النتائج الآتية:

١-إن سلاطين الدولة العثمانية منذ لحظات نشأتها الأولى قد وضعوا اللغة العربية (لغة القرآن الكريم) نصب أعينهم، ومبتغاهم، ووسيلتهم إلى حفظ القرآن الكريم، وفهم معانيه، وتفسيره، وفقه ما فيه من أحكام، كما أنهم عدّوا ذلك طريقًا وسبيلاً لهم إلى رضوان الله – سبحانه وتعالى – عليهم، ورضوان نبيهم ﷺ، وبذلك يصلون إلى جنة ربهم سبحانه وتعالى.

٢-ظهر بوضوح وجلاء ما لا يقبل الشك والتأويل مدى اهتمام سلاطين العثمانيين باللغة العربية من خلال حفظهم للقرآن الكريم، وتفقههم في الدين، وتعلمهم الكتابة والقراءة باللغة العربية، ومن خلال نظمهم الشعر العربي بكل صفاته وخصائصه التي لا يستطيعها إنسان إلا إذا كان قد تمرس اللغة العربية وتعلم أسرارها.

٣-قام سلاطين العثمانيين بالعناية بالتراث العربي الإسلامي من خلال جمع المخطوطات والمؤلفات والرسائل التي كتبت باللغة العربية في مختلف مجالات المعرفة الإنسانية، ووفروا لها المكتبات الكبيرة اللازمة لاحتواء هذه الكتب الضخمة والكثيرة، وشجعوا القواد والوزراء والأغنياء على الاهتمام بما لديهم من مؤلفات وكتب عربية بوقف العديد من المكتبات التي وقفوا لها ما تحتاجه من موارد مالية متجددة.

٤-كما قام سلاطين العثمانيين بالاهتمام بالخط العربي والتشجيع على التجديد فيه، فظهر في العصر العثماني الكثير من الخطاطين الذين جددوا في هذا المضمار، كما قام هؤلاء السلاطين بتعلم الخط العربي، على علماء وخطاطين، أظهروا لهم الاحترام والتقدير.

٥-حفل الحكم العثماني على امتداد عصوره واتساع أراضيه بالعديد من المؤلفين والعلماء الذين يرجع أصلهم إلى الجنس التركي، والذين كانت لهم مؤلفات مهمة كتبت باللغة العربية، في مختلف مجالات العلوم الإسلامية.

٦-كثر العلماء الأتراك الذين انتقلوا إلى مصر والشام من أجل تلقي العلوم الإسلامية باللغة العربية، فبلغ منهم كثيرون منزلة كبيرة في البلدان العربية، حتى إن بعضهم تولى مهمة القضاء في مصر والشام.

٧-ظهر بوضوح وجلاء مدى تأثير اللغة العربية في اللغة التركية التي تشبعت

بالكلمات العربية، ومن ثم نقلت هذا التأثير إلى اللغات الأخرى التي وقعت تحت سلطان الدولة العثمانية، وخصوصا في أوربا، وبهذا نستدل على أن الدولة العثمانية لم تكن في يوم من الأيام أحد معاول الهدم أو الحرب على اللغة العربية، بل كان الأوربيون ومن لف لفّهم هم الذين حاولوا تلفيق هذه التهمة الواضحة التزوير إلى الدولة العثمانية وإلى سلاطين العثمانيين الذين ما ادخروا جهدًا في الحفاظ على اللغة العربية، ومساعدة كل من يسعى لتعلمها والتأليف بها وامتد هذا الأمر إلى يومنا هذا.

أهم المصادر والمراجع:

■ أحمد آتش: المخطوطات العربية في مكتبات الأناضول، مجلة معهد المخطوطات العربية – المجلد ٤ – الجزء الأول – شوال ١٣٧٧ هـ = مايو ١٩٥٨م – القاهرة.

■ أحمد توفيق المدني: الوجود العربي في اللغة التركية، مجلة مجمع اللغة العربية، مصر، الجزء السادس والثلاثون، ذو القعدة ١٣٩٥ هـ = نوفمبر ١٩٧٥م، عدد ٣٦

■ أكمل الدين إحسان أوغلي، وصالح سعداوي صالح، الثقافة التركية في مصر جوانب من التفاعل الحضاري بين المصريين والأتراك مع معجم للألفاظ التركية في العامية المصرية، مركز الأبحاث للتاريخ والفنون والثقافة الإسلامية باستانبول، ٢٠٠٣ م.

■ أيمن فؤاد سيد: دور تركيا العثمانية في حفظ التراث العربي – مجلة معهد المخطوطات العربية – المجلد ٤٤ – الجزء الثاني –شعبان ١٤٢١ هـ = نوفمبر ٢٠٠٠م – القاهرة.

■ حسين مجيب المصري: بين العربية والفارسية والتركية، مجلة مجمع اللغة العربية، مصر، الجزء ٤٠، ذو القعدة ١٣٩٧ هـ = نوفمبر ١٩٧٧م

■ عبد العزيز محمد الشناوي: دور الأزهر في الحفاظ على الطابع العربي لمصر، بحث ضمن أبحاث الندوة الدولية لتاريخ القاهرة (مارس ١٩٦٩)، وزارة الثقافة، ١٩٧١م.

■ عمر رضا كحالة، مخطوطات دار الكتب الظاهرية بدمشق، مجلة معهد المخطوطات العربية – المجلد ١ – الجزء الأول – رمضان ١٣٧٤ هـ = مايو ١٩٥٥م – القاهرة.

■ فؤاد سيد: مخطوطات دار الكتب المصرية، مجلة معهد المخطوطات العربية – المجلد ١ – الجزء الأول – رمضان ١٣٧٤ هـ = مايو ١٩٥٥م – القاهرة.

■ فاضل مهدي بيات، مكتبة المخطوطات في إستانبول، مجلة معهد المخطوطات العربية، مجلد ٤٠، الجزء الثاني، رجب ١٤١٧ هـ = ١٩٩٦م.
■ كارل بروكلمان: تاريخ الأدب العربي (العصر العثماني)، ترجمة: محمود فهمي حجازي، وعمر صابر عبد الجليل، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ١٩٩٥م.
■ كوركيس عواد: المخطوطات العربية في العالم، مجلة معهد المخطوطات العربية – المجلد ٢٦– الجزء الأول – جمادى الآخرة ١٤٠٠هـ= مايو ١٩٨٠م – القاهرة.
■ مجموعة من العلماء: موسوعة سفير للتاريخ الإسلامي، الجزء الثامن، الدولة العثمانية، شركة سفير، القاهرة.
■ محمد أسعد طلس، المخطوطات العربية وخزائنها في حلب، مجلة معهد المخطوطات العربية – المجلد ١ – الجزء الأول – رمضان ١٣٧٤ هـ = مايو ١٩٥٥م – القاهرة.
■ محمد التونجي – بلاد الشام إبان العهد العثماني، دار المعرفة، بيروت، لبنان، الطبعة الأولى، ١٤٢٥ هـ = ٢٠٠٤م.
■ محمد التونجي: الإتجاهات الشعرية في بلاد الشام في العهد العثماني، منشورات إتحاد الكتاب العرب، ١٩٩٣م.
■ نيقولا دوبريشان: الألفاظ ذات الأصل العربي الدخيلة في اللغة الرومانية بواسطة اللغة التركية، مجلة مجمع اللغة العربية، مصر، الجزء ٢٩ (صفر ١٣٩٢ = مارس ١٩٧٢م).
■ يلماز أوزتونا: تاريخ الدولة العثمانية – منشورات مؤسسة فيصل للتمويل – إستانبول – الطبعة الأولى – ١٤٠٨هـ = ١٩٨٨م.



مواقف أساتذة اللغة العربية وطلابها من تدريس اللهجات العربية على المستوى الجامعي في تركيا

د. محمد حقي صوتشين

جامعة غازي، أنقرة-تركيا

مدخل

إن البحث عن دراسة اللهجات اللغة العربية موضوع جديد إلى حد كبير في تركيا. إذ إن تدريس اللغة العربية في المؤسسات التركية الرسمية منها وغير الرسمية، جرى بصورة عامة باللغة العربية الفصحى (صوتشين، ٢٠١٣). ونظراً لأن تدريسها جرى تمشياً وطرق غير تواصلية أقرب إلى القواعد والترجمة (Suçin، ٢٠١٥)، فإن الحاجة إلى «الاعتراف» باللهجات العربية فرضت نفسها في السنوات الأخيرة وخصوصا بعد تطوير العلاقات التركية-العربية في شتى المجالات، و»اكتشاف» الدارسين والمدرسين على حد سواء أن ثمة ازدواجية لغوية في اللغة العربية تشكل صعوبات مهمة أمام تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

أدرجت مادة «اللهجات العربية» أول مرة في كل أنحاء تركيا ضمن مقرر قسم تدريس اللغة العربية بجامعة غازي الواقعة في أنقرة وذلك عام ١٩٩٦ بوصفها مادة اختيارية. أدرج بعد ذلك قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أنقرة هذه المادة ضمن مقرراته عام ٢٠٠٥، تابعتها جامعة اسطنبول عام ٢٠١٠ وعدد من الجامعات في السنوات القليلة الماضية (الجدول ١).

إن تدريس اللهجات العربية كان وما زال موضوع نقاش لدى المهتمين بتدريس اللغة العربية باعتبارها لغة أجنبية في الجامعات التركية. هناك من يؤيدون إدراج اللهجات ضمن المقررات، ومن يعارضون ذلك. ومع ذلك لم يتم لحد الآن دراسةٌ تقوم بسبر مواقف الطلاب والأساتذة من تدريس اللهجات العربية في الجامعات التركية بصورة تُمكّننا من تقييم يعتمد على مقاربات علمية، على غرار ما قام به عدد من الباحثين بدراسات في جامعات مختلفة، على سبيل المثال لا الحصر (Shiri، ٢٠١٣; Al-Mamari، ٢٠١١; Hashem-Aramouni، ٢٠١١).

تستهدف هذه الدراسة إلى النظر في موقف طلاب اللغة العربية وأساتذتها من تدريس اللهجات العربية في الجامعات التركية، وذلك من خلال استبيان طُرِحَ عليهم لسبر مواقفهم وآراءهم. وقد شارك في الاستبيان طلاب السنة الأخيرة لفروع اللغة العربية بكلّ أنواعها من «لغة وأدب» و«تدريس اللغة العربية» و«ترجمة». وهذه الفروع تابعة لسَبْعِ جامعات تركية تقع في كل أنحاء تركيا كما هو وارد في الجدول ١.

اسم الجامعة	المدينة	اسم البرنامج	عدد الطلاب (الليسانس)	عدد أعضاء التدريس بكل الدرجات العلمية
جامعة اسطنبول	اسطنبول	اللغة العربية وآدابها	٦٠٠	٨
جامعة أنقرة	أنقرة	اللغة العربية وآدابها	١٥٠	٥
جامعة أتاتورك	أرضروم	اللغة العربية وآدابها	٣٥٠	٨
جامعة غازي	أنقرة	تدريس اللغة العربية	٢١٠	٩
جامعة سلجوق	قونية	اللغة العربية وآدابها	٤٠٠	٦
جامعة دجلة	دياربكر	اللغة العربية وآدابها	٢٤٠	٤
جامعة كيريك كالة	كيريك كالة	قسم الترجمة الشفوية والتحريرية	٢٥٠	٧
المجموع	٢٢٠٠	٤٧		

الجدول ١: بيانات عامة عن الجامعات التركية التي أجريت فيها الدراسة

أما توزيع الجامعات حسب نوع اللهجات والسنوات الدراسية والحصص على النحو التالي (الجدول ٢).

الجامعة	القسم	اللهجة/ ـات العربية التي يتم تدريسها	السنة الدراسية	عدد الساعات في الأسبوع	مجموع عدد الساعات في السنة
جامعة اسطنبول	اسطنبول	القاهرة	السنة الثالثة	٢	٢٨
		دمشق	السنة الرابعة	٢	٢٨
جامعة أنقرة	أنقرة	القاهرة	السنة الرابعة	٢	٢٨
جامعة أتاتورك	أرضروم	–	–	–	–
جامعة غازي	أنقرة	القاهرة	السنة الرابعة	٣	٤٢
جامعة سلجوق	قونية	دمشق/ بغداد	السنة الثالثة	٢	٢٨
جامعة دجلة	دياربكر	–	–	–	–
جامعة كيريك قلعة	كيريك قلعة	دمشق	السنة الثالثة	٢	٢٨
		القاهرة	السنة الرابعة	٢	٢٨

الجدول ٢: تدريس اللهجات العربية في الجامعات التركية موضوع الدراسة

وقد تم إجراء استبيانَيْن لكل من أساتذة وطلبة هذه الأقسام؛ للتوصل إلى معلومات ديمغرافية عن مجموعة البحث، فضلاً عن مواقفهم من اللهجات العربية وما يمت إليها بصلة. سأقوم أدناه بتناول كل واحد من الاستبيانين المذكورين؛ من حيث المعلومات الديمغرافية والبنود الواردة فيهما.

التحليل الخاص باستبيان الطلاب

لقد تبين من خلال استبيان الطالب (الملحق ١) أن ما يقارب أربعة وسبعون بالمائة من الطلاب هم ذكور وخاصة في الجامعات الواقعة في شرق وجنوب شرق الأناضول (الجدول ٣).

	العدد	النسبة المئوية
ذكر	٢١٠	٧٣،٩
أنثى	٧٤	٢٦،١
المجموع	٢٨٤	٪١٠٠

الجدول ٣: توزيع الطلاب موضوع البحث حسب الجنس

أما من ناحية اللغة الأم للطلاب أي اللغة أو اللهجة التي يتكلمون فيها داخل الأسرة، نلاحظ أن أبناء المواطنين العرب ليس لهم إقبال كبير لأقسام اللغة العربية في الجامعات التركية (الجدول ٤).

	العدد	النسبة المئوية
اللغة التركية	٢٣٨	٨٣،٥
اللغة الكردية	٣٨	١٣،٣
اللغة العربية	٩	٣،٢

الجدول ٤: اللغة الأم للطلاب

لقد أجاب معظم الطلاب أنهم تلقوا مادة فيما يتعلق بإحدى لهجات اللغة العربية (الجدول ٥).

	العدد	النسبة المئوية
نعم	٢١٦	٧٦،٦
لا	٦٦	٢٣،٤

الجدول ٥: نسبة تلقي الطلاب مادة تتعلق بإحدى اللهجات العربية

كما أفاد ٨٢٪ تقريباً من المُسْتَطلعين بأنهم يتلقون درساً في تعليم اللهجة لمدة ساعتين في الأسبوع. كما أفاد جزء مهمّ من الطلاب المستطلعين الباقين بأنهم يتلقون درساً في اللهجة لمدة ثلاث ساعات في الأسبوع (الجدول ٦).

	العدد	النسبة المئوية
ساعتان	١٧٩	٨٢،١
٣ ساعات	٣٣	١٥،١
أخرى	٥	٢،٣
ساعة واحدة	١	٥،

الجدول ٦: عدد الحصص

أما بالنسبة للهجات العربية المدرجة ضمن المقررات في الجامعات التركية فهي على النحو التالي (الجدول ٧):

	العدد	النسبة المئوية
القاهرة	١٥٣	٥٣،٥
دمشق/ بيروت	٨٢	٢٨،٧
بغداد	٦٤	٢٢،٤
أخرى	١٩	٦،٦

الجدول ٧: اللهجات العربية التي تلقاها الطلاب

نرى في الجدول ٧ أن لهجة القاهرة هي أكثر اللهجات تعليماً في برامج تعليم اللغة العربية في تركيا. ويأتي بعد تعليم هذه اللهجة على التوالي تعليم لهجة دمشق أو بيروت ولهجة بغداد. وفي خانة «أخرى» ذكر المستطلعون اللهجة «الفلسطينية». ويُلفت النظر بأن أي برنامج تعليم للغة العربية لا يُعلّم اللهجات العربية المستخدمة في الأناضول (ماردين، أنطاكية، سعرد... إلخ.)

١ , ٢ وضع موافقة الطلاب على البنود

في استبيان الطلاب سئل المُسْتَطلعون عن المستوى الذي هم فيه عبر الأسئلة بهذا الشأن، وقد شارك الطلاب على الأغلب على البنود التالية (البنود التي تحظى بأكبر موافقة):

أثناء الحديث مع عربي أستطيع أن أميز ما إذا كان الحديث بالفصحى أو اللهجة.

يجب أن تُعلم الفصحى بداية ثم لهجة عربية في الجامعات.

تَعلُّم إحدى اللهجات العربية يُسهّل تعلم اللهجات العربية الأخرى.

يجب تعليم اللهجات العربية بشكل متكامل، أي بالتوازي مع العربية الفصحى.

وكما نرى فإن الغالبية الساحقة من طلاب اللغة العربية في تركيا واعون للفرق بين العربية الفصحى واللهجة. وهم مع تعليم اللهجات بشكل متكامل، أي بالتوازي مع تعليم العربية الفصحى. من جهة أخرى ثمة اعتقاد بأن تعلُّمَ لهجة عربية سيسهل تعلّم اللهجات الأخرى. على الرغم من هذا، هناك من أفاد بأنه يؤيد تعليم اللهجة بعد تكوين أساس للعربية الفصحى.

من ناحية أخرى فإن نسبة كبيرة من الطلاب أفادت بأنها لم تصل إلى المستوى الذي يُمكنها من عدم الانقطاع بالتواصل عندما تتكلم مع عربي يستخدم لهجته. وهذا يعني أن تعليم اللهجة ليس بالمستوى الذي يمكن الطالب من إجراء تواصل مستمر.

كما أن موقف الطلاب من تعليم اللهجة إيجابي، وهم على قناعة بأن تعليم الفصحى فقط ليس كافياً من أجل التواصل. وهذا الوضع يشير إلى وعي الطلاب الأتراك بأهمية اللهجة في التواصل. وبالمقابل ثمة نسبة ساحقة من الطلاب الأتراك يؤمنون بأن العربية الفصحى ليست لغة ميتة كاللاتينية، ويعتقدون بأن للفصحى دورا في التواصل.

أما البنود التي تحظى بأقل موافقة من الطلاب فهي على النحو الآتي:

يمكنني أن أتواصَلَ دون انقطاع مع مَن لغته الأم اللغة العربية عندما يتكلّم باللهجة.

لا ضرورة لتعليم اللهجة لأن العربية الفصحى كافية.

يجب تعليم لهجة عربية بداية ثم الفصحى في الجامعات.

تعليم اللهجات العربية في جامعتنا كافٍ.

أعتقد بأن العربية الفصحى لغة ميتة مثلها مثل اللاتينية.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار متغيرات تتعلق بالجنس واللغة الأم وتلقي أو عدم تلقي مادة اللهجات وساعات الحصص، فقد تم التوصل إلى المعطيات أدناه.

٢, ٢ موافقة الطلاب على البنود بحسب الجنس

تشير إجابات الطلاب المُستَطلعين إلى فَرْق بحسب الجنس. في مهارة التمييز بين العربية الفصحى واللهجة، وبين اللهجات فيما بينهما هناك موافقة أوسع للذكور من الإناث. أما بالنسبة إلى القلق من الانقطاع بالتواصل في اللهجة فقد وافقت الإناث بنسبة أكبر من الذكور.

٣, ٢ موافقة الطلاب على البنود بحسب اللغة الأم

عندما نستعرض وضع إجابات الطلاب الذين تختلف لغتهم الأم في الاستبيان نجد الآتي: لدى الطلاب الذين لغتهم الأم هي العربية مهارة تمييز العربية الفصحى عن اللهجات، وتمييز اللهجات العربية فيما بينها أكثر من الطلاب الذين لغتهم الأم هي غير العربية (التركية أو الكردية). كما أن هؤلاء الطلاب لديهم قلق أقل بعملية التواصل باللهجات مقارنة بالطلاب الذين لغتهم الأم غير العربية. وهذا يبين أن الطلاب الذين لغتهم الأم هي العربية واعون أكثر لواقعية اللهجات العربية ودور اللهجات في التواصل اليومي مقارنة بالطلاب الذين لغتهم الأم غير العربية.

٤, ٢ موافقة الطلاب على البنود بحسب تلقي درس اللهجة

تشير أجوبة الطلاب المشاركين بالاستبيان إلى وجود فرق بحسب تلقي درس لهجة ما. وعلى هذا الأساس فإن الذين يتلقون درساً باللهجة العربية لديهم مهارة أكبر بتمييز العربية الفصحى عن اللهجة، واستنتاج اللهجة التي يتكلم فيها العربي. غير هذا فإن إجابة هؤلاء الطلاب بنعم على بند: «أشعر بالقلق من عدم فهمي عندما يتحدث أحدهم ولغتُه الأم هي العربية»، أكبر من الرد الإيجابي لمن لم يتعلم اللهجة. الوضع نفسه ينسحب على مهارة إمكانية التواصل بواسطة العربية الفصحى.

من جهة أخرى فإن المجيبين بنعم على عبارة «لا ضرورة لتعليم اللهجة لأن العربية الفصحى كافية». هم طلاب الجامعة الذين لم يتلقوا أي تعليم للهجة. وهذا يشير إلى علاقة توازي بين درجة «تعرُّض أو مواجهة الطالب لِلَّهْجة» وانتباهه إلى حقائق الازدواجية اللغوية (diglossia) للغة العربية. يَعتقد الطلاب الذين «تعرَّضوا» لِلَهْجةٍ ما بأن عدم معرفة هذه اللهجة يؤثر سلباً، كما يلاحظ بأن الذين لم يتلقَّوْا درساً باللهجة يتخذون موقفهم انطلاقاً من موقف «أيديولوجي». وقد عدّ الطلاب الذين اتخذوا هذا الموقف أن اللهجات هي لغات مصطنعة بهدف تخريب الوحدة اللغوية بين العرب.

٥ , ٢ موافقة الطلاب على البنود بحسب الفَرْق بساعات درس اللهجة الأسبوعية

ثمة فَرْق بين إجابات الطلاب على عبارة «يمكنني أن أتواصل دون أي انقطاع مع من لغته الأم اللغة العربية عندما يتكلم بالفصحى». بحسب عدد ساعات دراسة اللهجة الأسبوعية. الموافقون على هذه العبارة هم الذين يتلقون درس لهجة لمدة ثلاث ساعات أو أكثر أسبوعياً. وبالطريقة نفسها، فإن الموافقين على عبارة «أعتقد بأن العربية الفصحى لغة ميتة مثلها مثل اللاتينية». أكبر لدى الذين يدرسون ثلاث ساعات لهجة أو أكثر أسبوعياً.

تحليل بيانات أعضاء الهيئة التدريسية

سأقدم أدناه بعض المعلومات الديمغرافية والشخصية عن أعضاء هيئة التدريس الذين شاركوا في الاستبيان (الملحق ٢) والذين يواصلون أنشطتهم الأكاديمية في أقسام اللغة العربية لدى سبع جامعات تركية. ونسبة هؤلاء حسب الجامعات مذكورة في الجدول ٨.

	العدد	النسبة المئوية
جامعة أنقرة (أنقرة)	١٢	٢١،١
جامعة غازي (أنقرة)	١٠	١٧،٥
جامعة اسطنبول (اسطنبول)	٩	١٥،٨
جامعة سلجوق (قونية)	٨	١٤،٠
جامعة كيريك قلعة (كيريك قلعة)	٧	١٢،٣
جامعة أتاتورك (أرضروم)	٦	١٠،٥
جامعة دجلة (دياربكر)	٥	٨،٨

الجدول ٨: الجامعات التي ينتسب إليها أعضاء هيئة التدريس

أما بالنسبة للغة التي يتحدث بها الأكاديميون داخل أسرتهم فهي على النحو التالي (الجدول ٩):

	العدد	النسبة المئوية
اللغة التركية	٤٤	٧٧،٢
اللغة العربية	١٠	١٧،٥
اللغة الكردية	٣	٥،٣

الجدول ٩: اللغة الأم لأعضاء هئية التدريس

كما نلاحظ في الجدول أن معظم الأساتذة أو الأكاديميين أفادوا أن لغتهم الأم هي اللغة التركية، يليها اللغة العربية، فاللغة الكردية.

أما بالنسبة لإلمامهم بإحدى لهجات اللغة العربية فقد أجاب المستطلعون كما يـأتي (الجدول ١٠):

	العدد	النسبة المئوية
دمشق / بيروت	٢٩	٥٠،٩
القاهرة	١٧	٢٩،٨
ولا واحدة	١٧	٢٩،٨
بغداد	٦	١٠،٥
أخرى	٣	٥،٣

الجدول ١٠: نسبة إلمام الأساتذة باللهجات العربية

كما نلاحظ أن أكثر من نصف المُستطلعين يتحدثون لهجة «دمشق أو بيروت»، وبالدرجة الثانية يتحدثون لهجة القاهرة بنسبة ٣٠٪ تقريباً. وتمثل لهجة بغداد بنسبة ١٠٪ تقريباً. وبالمقابل فإن ٣٠٪ من أعضاء الهيئة التدريسية أفادوا بأنهم لا يتحدثون أو يفهمون أي لهجة عربية، وتساوي نسبة أعضاء الهيئة التدريسية الذين لا يتحدثون أو يفهمون أي لجهة عربية نسبة الذين يتحدثون لهجة القاهرة.

إذا نظرنا إلى معطيات مستوى اللهجة العربية التي يتحدث بها أعضاء الهيئة التدريسية

ويفهمونها، فإن هذه النسب على النحو التالي (الجدول ١١):

	العدد	النسبة المئوية
متوسط	٢٣	٥٩،٠
متقدم	١٥	٣٨،٥
أساسي	١	٢،٦

الجدول ١١: المستوى الذي يراه الأساتذة إلمامهم باللهجات

وقد وجهنا في الاستبيان سؤالاً إلى الأساتذة مفاده «لو كنتم ستدرّسون لهجة عربية، فما هي اللهجة العربية الأكثر ضرورة لتعليمها برأيكم؟»، فكانت إجاباتهم على النحو التالي (الجدول ١٢):

	العدد	النسبة المئوية
دمشق/ بيروت	٣٣	٥٧،٩
القاهرة	٢١	٣٦،٨
أخرى	٢	٣،٥
بغداد	١	١،٨

الجدول ١٢: اللهجة الأكثر ضرورية للتدريس في رأي الأساتذة

نرى أكثر المُستطلعين يفيدون أن اللهجة الأكثر ضرورة لتعلمها هي «دمشق أو بيروت». وتأتي لهجة القاهرة بالدرجة الثانية. وقد أشار بعض أعضاء الهيئة التدريسية إلى أن الطلب الناجم من لجوء السوريين إلى تركيا نتيجة الحرب الأهلية هو السبب الكامن وراء ارتفاع هذه النسبة.

بالنسبة لآراء الأساتذة فيما يتعلق بالسنوات الدراسية الملائمة لتدريس إحدى اللهجات العربية، فأجابوا كما هو مبين في الجدول ١٣.

	العدد	النسبة المئوية
السنة الثالثة	٢٩	٥٠،٩
السنة الثانية	٩	١٥،٨
السنة الرابعة	٧	١٢،٣
السنة الأولى	٤	٧،٠
كل السنوات الدراسية	٤	٧،٠
السنة التمهيدية	٢	٣،٥
ولا واحدة	٢	٣،٥

الجدول ١٣: في أي صف يمكن تفاعل الطلاب مع إحدى اللهجات العربية؟

كما نلاحظ فإن أكثر من نصف المستطلعين (حوالي ٥١٪) يتبنون فكرة ضرورة تكثيف تدريس اللهجة في الصف الثالث. وتنخفض نسبة المستطلعين حول ضرورة تعليم اللهجة في الصف الثاني والرابع والأول على التسلسل، وتبلغ نسبة المدافعين عن تعليم اللهجة في الصفوف كلها، ٧٪ فقط.

١ , ٣ وضع موافقة أعضاء الهيئة التدريسية على البنود

عندما نتناول وضع موافقة أعضاء الهيئة التدريسية على البنود، فإن البنود التي حظيت بأكبر موافقة لدى هؤلاء الأعضاء هي الآتية:

يجب تعليم اللغة العربية الفصحى بداية ثم اللهجة في الجامعات.

يجب إدخال اللهجات إلى برامج فروع اللغة العربية.

تعلم لهجة عربية يُسهل تعلم اللهجات العربية الأخرى.

وبحسب هذه المعطيات فإن الغالبية العظمى من أعضاء الهيئة التدريسية يؤمنون بإدخال اللهجات العربية إلى برامج اللغة العربية. إلى جانب هذا يعد تدريس اللغة العربية الفصحى أساساً، ويسود الاعتقاد بضرورة تدريس اللهجات العربية بعد تشكيل هذا الأساس.

أما البنود التي حظيت بأقل موافقة بين أعضاء الهيئة التدريسية هي الآتية:

تعليم اللغة العربية الفصحى كافٍ، ولا ضرورة لتعلم اللهجة.

أعتقد بأن اللغة العربية الفصحى لغة ميتة مثلها مثل اللاتينية.

يجب تعليم اللغة العربية الفصحى بداية ثم اللهجات في الجامعة.

اللهجات العربية لغات مصطنعة لفقت من أجل تخريب وحدة العرب اللغوية.

تعليم اللهجات العربية في الجامعات كافٍ.

الجانب اللافت للانتباه أن الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية يتفقون على قضية عدم كفاية تدريس اللهجة في الجامعات.

٢,٣ مقارنة بين موافقة الطلاب وموافقة أعضاء الهيئة التدريسية على البنود

في حال المقارنة بين الموافقة المشتركة على البنود بين الطلاب والأساتذة، نجد ما يأتي (الجدول ١٤).

أعضاء هيئة التدريس	الطلاب	عبارات مشتركة		
الانحراف المعياري	المعدل	الانحراف المعياري	المعدل	
١،٢٣	٢،٢٦	١،٢٣	٢،١٩	تكفي معرفة العربية الفصحى، ولا ضرورة لتعلم اللهجة.
١،٣٣	٣،٠٥	١،٣٨	٢،٩٨	أعتقد أن العربية الفصحى لغة ميتة مثلها مثل اللغة اللاتينية.
١،٠٤	١،٦٤	٠،٧٤	١،٢٥	اللهجات العربية هي لغات مصطنعة لفقت من أجل تخريب وحدة العرب اللغوية.
١،٢٧	٢،٤١	١،٢٩	٢،٢٨	يجب تعليم لهجة عربية ثم اللغة العربية الفصحى في الجامعات.

أعضاء هيئة التدريس	الطلاب	عبارات مشتركة		
الانحراف المعياري	المعدل	الانحراف المعياري	المعدل	
١،٢١	٢،٢٥	٠،٧٩	١،٤٨	يجب تعليم اللغة العربية الفصحى ثم اللهجة العربية في الجامعات.
١،١٢	٣،٩٦	٠،٩٢	٤،٣٩	يجب تعليم اللغة العربية الفصحى بالتكامل أي بالتوازي مع تعليم اللهجة.
٠،٩١	٣،٨٦	١،٢٢	٣،٧٢	تعليم اللهجة العربية يسهل تعليم اللهجات العربية الأخرى.
١،٢٢	٢،١٧	١،٠٢	٢،٢٣	تعليم اللهجات العربية في جامعتنا كافٍ.

الجدول ١٤: مقارنة بين موافقة الطلاب وموافقة الأساتذة على بنود الاستبيان

عندما نبحث في وضع الموافقة المشتركة على البنود بين الطلاب وأعضاء الهيئة التدريسية، نجد أن بندي «يجب تعليم الفصحى ثم العامية في الجامعات»، و«تعليم اللهجات في الجامعات كافٍ» قد حظيا بموافقة أكبر من أعضاء الهيئة التدريسية منها لدى الطلاب، أما بالنسبة للبنود الأخرى، فقد حظيت بموافقة الطلاب أكثر.

لقد أظهرت الدراسة أن ثمة نسبة لا بأس بها من الطلاب (٢٤٪ تقريباً) لم يتلقوا أي درس حول اللهجات العربية، وهذا يعني أنهم سيتخرّجون في جامعاتهم دون «التعرُّض» لأي لهجة عربية.

وتبين من خلال الدراسة أنه لا يتم تدريس اللهجات العربية في الجامعات التركية بطريقة متكاملة مع العربية الفصحى، كما هو الحال في بعض برامج تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها على صعيد العالَم وخصوصا في بعض الجامعات بالولايات المتحدة الأمريكية.

وقد لاحظنا أن تدريس اللهجات في الجامعات التركية مقتصر باللهجة القاهرية ولهجة دمشق ولهجة بغداد. والملاحَظ أن اللهجات العربية المحكية في الأناضول مُهْمَلة في أقسام اللغة العربية التابعة للجامعات التركية.

كما أظهرت الدراسة أن أبناء المواطنين الأتراك من العرب ليس لديهم إقبال على أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية، وهذا أمر تجب دراسته.

وثمة وعي لا يُستَهان به لدى الطلاب والأساتذة بضرورة دمج اللهجات العربية ضمن برامج فروع اللغة العربية؛ وذلك مع تحفّظ لديهم حول تدريس الفصحى بداية ثم الانتقال إلى تدريس اللهجات في مراحل متأخرة من الدراسة.

وأظهرت الدراسة أن معظم الطلاب والأساتذة يعتقدون أن تدريس اللهجات في الجامعات التركية غير كافٍ.

بالنسبة للأساتذة فقد تبيّن أن ٣٠٪ تقريبًا منهم لا يستطيعون التعامل مع أي لهجة عربية على الإطلاق. وتعد هذه النسبة عالية نظرًا للدور الخطير الذي تؤديه اللهجات المحكية في التواصل.

يرى السواد الأعظم من الأساتذة أن اللهجات العربية يجب تدريسها في صفوف متقدمة أي في السنوات الأخيرة من الدراسة.

ثمة توافق كبير بين مواقف الطلاب والأساتذة من تدريس اللهجات العربية ضمن الجامعات التركية، سواء كانت تلك المواقف إيجابية أم سلبية.

■ Hashem-Aramouni، Eva. 2011. The Impact of Diglossia On Arabic Language Instruction in Higher Education: Attitudes and Experiences of Students and Instructors in the U.S. Unpublished doctoral dissertation. California State University، Sacramento.

■ Al-Mamari، Hilal. 2011. "Arabic Diglossia And Arabic As A Foregn Language: The Perception of Students in World Learning Oman Center"، Capstone Collection. Paper 2437.

■ Shiri، Sonia. 2013. "Learners' Attitudes Toward Regional Dialects and Destination Preferences in Study Abroad"، Foreign Language Annals، 46، pp. 565-587.

■ Suçin، Mehmet Hakkı. 2015. Türkiye'de Yabancı Dil Politikaları، Türkiye'de Eğitim Politikaları içinde (Ed. Arife Gümüş)، pp. 403-428. Ankara: PEGEM Akademi.

■ صوتشين، محمد حقي. ٢٠١٣. «اللغة ثقافة: تدريس اللغة العربية في تركيا.. بالأمس واليوم»، ضمن كتاب: الثقافة العربية في المهجر – الجزء الثاني (تحرير سليمان إبراهيم العسكري)، ٧٢-٨١. الكويت: كتاب العربي.

١ - استبيان الطالب

أعزائي المشاركين، ثمة أسئلة أدناه أنتظر منكم بيان رأيكم في بعض المواضيع المتعلقة بكم. يرجى أن تشيروا إلى الخانة المجاورة للخيار الأقرب إليكم من كل مادة. ستستخدم الأجوبة التي تقدمونها في دراسة أكاديمية، ولن تُقدم لطرف ثالث نهائياً. أتمنى أن تكونوا صادقين بالإجابات عن الأسئلة، ولكم مني جزيل الشكر منذ الآن على مساعدتكم.

مع احترامي

د. محمد حقي صوتشين

الجنس: أنثى / ذكر

لغتكم الأم (اللغة/ اللهجة التي تتكلمون فيها داخل الأسرة):

التركية ، العربية ، الكردية ، أخرى (حددوها)

هل تلقيتم أي درس لإحدى اللهجات العربية؟

نعم، تلقيت لا، لم أتلق

إذا أخذتم درس لهجة، فأي اللهجات أخذتم؟

القاهرة ، دمشق ، بيروت ، بغداد ، أخرى (حددوها)

أشر بإشارة (×) على الخيار الأقرب إليك من الخيارات الآتية:

	أوافق	أوافق بالتأكيد	أنا محايد	أعارض	أعارض بالتأكيد
أثناء الحديث مع عربي أستطيع أن أميّز ما إذا كان الحديث بالفصحى أم اللهجة.					
أثناء الحديث مع عربي، أستطيع التمييز بأي لهجة يتكلم.					
أقلق عند الحديث مع من لغته الأم العربية عندما يتكلم باللهجة خشية عدم الفهم.					
يمكنني أن أتواصل دون أي انقطاع مع من لغته الأم اللغة العربية عندما يتكلم باللهجة.					
يمكنني أن أتواصل دون أي انقطاع مع من لغته الأم اللغة العربية عندما يتكلم بالفصحى.					
لا ضرورة لتعليم اللهجة لأن العربية الفصحى كافية.					
عدم معرفة إحدى اللهجات العربية على الأقل يعيق التفاهم مع الناس.					

	أوافق	أوافق بالتأكيد	أنا محايد	أعارض	أعارض بالتأكيد
أعتقد بأن العربية الفصحى لغة ميتة مثلها مثل اللاتينية.					
اللهجات العربية لجهات مصطنعة وجدت من أجل تخريب وحدة العرب اللغوية.					
يجب تعلم لهجة عربية بداية ثم العربية الفصحى في الجامعات.					
يجب تعلم العربية الفصحى بداية ثم لهجة عربية في الجامعات.					
يجب تعلم اللهجات العربية بشكل متكامل، أي بالتوازي مع العربية الفصحى.					
تعلم إحدى اللهجات العربية يُسهل تعلم اللهجات العربية الأخرى.					
تعلم اللهجات العربية في جامعتنا كافٍ.					

٢ - استبيان عضو الهيئة التدريسية

الأستاذ العزيز، ثمة أسئلة أدناه أنا بحاجة إلى رأيكم فيها. أرجو أن تجيبوا عن هذه الأسئلة. وستستخدم الأجوبة التي تقدمونها في دراسة أكاديمية، ولن تقدم لطرف ثالث نهائياً. لكم مني جزيل الشكر على مساعدتكم، مع احترامي.

د. محمد حقي صوتشين

لغتكم الأم (اللغة/ اللهجة التي تتحدثون بها داخل العائلة):

التركية ، العربية ، الكردية ، أخرى (حددوها)

أي لهجة عربية تتحدثون بها، وبأي مستوى؟

القاهرة ، دمشق ، بيروت ، بغداد ، أخرى (حددوها) .. ولا واحدة

إذا كنتم تتحدثون أي لهجة عربية، فما درجة إتقانكم لهذه اللهجة؟

أساسي ، وسط ، متقدم ، أخرى (حددوها)

لو كنتم ستدرسون لهجة عربية، فما اللهجة العربية الأكثر ضرورة لتعليمها برأيكم؟

القاهرة ، دمشق ، بيروت ، بغداد ، الأردن ، أخرى (حددوها)

برأيكم في أي صف على الأقل يمكن أن يحقق التأثر في الطالب؟

التحضيري: الصف ١ ، الصف ٢ ، الصف ٣ ، الصف ٤ ، كلها ، ولا أي منها

أشيروا بإشارة (×) على الخيار الأقرب إليكم من الخيارات الآتية.

	أوافق	أوافق بالتأكيد	أنا محايد	أعارض	أعارض بالتأكيد
تكفي معرفة العربية الفصحى، ولا ضرورة لتعلم اللهجة.					
تعلم الطالب العربية الفصحى واللهجة معاً يمكن أن يشوش عقله.					

	أوافق	أوافق بالتأكيد	أنا محايد	أعارض	أعارض بالتأكيد
أعتقد أن العربية الفصحى لغة ميتة مثلها مثل اللغة اللاتينية.					
اللهجات العربية هي لغات مصطنعة لفقت من أجل تخريب وحدة العرب اللغوية.					
يجب تعليم لهجة عربية ثم اللغة العربية الفصحى في الجامعات.					
يجب تعليم اللغة العربية الفصحى ثم اللهجة العربية في الجامعات.					
يجب تعليم اللغة العربية الفصحى بالتكامل أي بالتوازي مع تعليم اللهجة.					
تعليم اللهجة العربية يسهل تعليم اللهجات العربية الأخرى.					
تعليم اللهجات العربية في جامعتنا كافٍ.					

مستقبل تعليم اللغة العربية في تركيا من خلال ماضيها وحاضرها

د. ابراهيم شعبان

قسم اللغة العربي وآدابها - جامعة إسطنبول - تركيا

ماضي تعليم اللغة العربية في تركيا

بادئ ذي بدء، يمكننا القول إن الأتراك يمموا وجهة اهتمامهم صوب اللغة العربية بعد اعتناقهم الدين الإسلامي في القرن التاسع الميلادي، شأنهم في ذلك شأن بقية الأمم غير العربية. ولقد بلغ هذا الاهتمام ذروة سنامه في عهد كل من السلاجقة والعثمانيين، الأمر الذي دفع العثمانيين إلى تدريس اللغة العربية وتعليمها بدلا من اللغة التركية في المدارس التي افتتحوها. كما ظهر عدد هائل من العلماء الأتراك الذين أتقنوا العربية، وكتبوا وألفوا بها عددا كبيرا من المؤلفات. واستمر هذا الوضع حتى صدر في العام ١٩٢٤م قانون توحيد المدارس التي كانت منتشرة في تركيا. مما نتج عنه إغلاق عدد كبير من المدارس التقليدية التي كانت تُدَرِّس العلوم الدينية والعربية. وبعد فترة من الوقت تم إخراج مادة القرآن الكريم أيضا من برامج المرحلة الابتدائية كما تم إخراج مادتي الدين واللغة العربية من المرحلة المتوسطة والثانوية بناءً على أن لا يعيش في تركيا المواطنون المسلمون فحسب. بدلاً من هذه المدارس التقليدية التي كانت تُدرَّس فيها اللغة العربية والعلوم الدينية في عام ١٩٢٤ افتتحت كلية الإلهيّات ضمن جامعة اسطنبول و ٢٩ مدرسة أئمة وخطباء لتكون خلفية لكليات الإلهيّات التي تدرّس فيها العلوم الإسلامية، إضافة إلى تدريب أئمة وخطباء أي شيوخ مساجد. ونتيجة عدم

وجود إقبال كاف، أغلقت مدارس الأئمة والخطباء في سنة ١٩٣١ وكلية الإلهيات في سنة ١٩٣٤ وبدلا منها افتتح معهد باسم «معهد الدراسات الإسلامية». مع ذلك بقيت اللغة العربية تدرّس في جامعة اسطنبول حتى سنة ١٩٣٨ بوصفها مادة وما بين ١٩٣٨ و١٩٦٣ درّست ضمن برامج قسم اللغتي العربية والفارسية وبداية من سنة ١٩٦٣ تدرّس اللغة العربية ضمن برنامج قسم اللغة العربية وادابها. بيد أنّه من الممكن القول إنّ تعليم اللغة العربية بداية من سنة ١٩٢٤ دخل فترة من الركود في تركيا.

في العام ١٩٥١ أُعيد افتتاح مدارس الأئمة والخطباء التابعة لوزارة التربية والتعليم. وكانت مدة الدراسة في هذه المدارس ٧ سنوات، ٣ منها في المرحلة المتوسطة و ٤ في الثانوية. لكن في العام ١٩٩٧ تم إلغاء المراحل المتوسطة من هذه المدارس التي كانت تدرّس فيها اللغة العربية ٤ ساعات في الأسبوع، لتصبح مدة الدراسة بها ٤ سنوات فقط. ومع ذلك أُعيد افتتاح المراحل المتوسطة من تلك المدارس بعد أن جعلت الحكومة مدة التعليم الإجباري ٤+٤ أي ٨ سنوات بينما كانت ٥ سنوات فقط.

حاضر تعليم اللغة العربية في تركيا

من الممكن تقسيم المؤسسات التي تدرّس فيها اللغة العربية إلى قسمين: مؤسسات حكومية وأخرى خاصة.

المؤسسات الحكومية التي تدرّس اللغة العربية في تركيا

كليات الإلهيات، كليات العلوم الإسلامية، أقسام اللغة العربية داخل كليات الآداب والتربية ومدارس الأئمة والخطباء، وجميعها تدرّس اللغة العربية بشكل مكثف وإجباري.

فضلا عن ذلك تدرّس مواد اللغة العربية والقرآن الكريم والسيرة النبوية بوصفها مواد اختيارية بداية من الصف الرابع في المراحل الابتدائية. كما تدرّس اللغة العربية في أغلبية برامج كليات الجامعات التركية في مراحل الليسانس والماجستير والدكتوراة كمادة اختيارية.

فأمّا عدد كليات الإلهيات فقد وصل إلى ١٠٠ في العام ٢٠١٣ على حين كان هذا العدد ٢٥ في ٢٠٠٩. كما وصل عدد الطلبة المسجلين في الفرقة الأولى من كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية ١٨٠٠٠ في عام ٢٠١٣ على حين كان هذا العدد ٦٧٣٠ طالبا في ٢٠٠٩.

وبالنسبة لأقسام اللغة العربية في كليات الآداب والتربية فعددها ١٠ وعدد الطلبة المسجلين في الفرقة الأولى منها ٧٥٠ طالبا، على حين كان عدد هذه الأقسام ٤ فقط في عام ٢٠٠٢، ولم يتعدَ عدد الطلبة الذين سُجلوا في فرقتها الأولى في ذلك الحين ١٣٠ طالبا لا غير.

أمّا عدد مدارس الأئمة والخطباء فوصل إلى ٨٠٠ مدرسة في عام ٢٠١٣ على حين كان عددها ١٠١ في العام ١٩٧٤. وتدرّس اللغة العربية في هذه المدارس بمعدل ٤ ساعات إجبارية بداية من الفرقة الخامسة.

المؤسسات الخاصة التي تدرّس فيها اللغة العربية في تركيا

إضافة إلى المؤسسات الحكومية تدرّس اللغة العربية في المراكز الثقافية التابعة إلى بلديات المدن، ومراكز التعليم الشعبية، والأوقاف، والجمعيّات والمعاهد أو مراكز اللغة الخاصة. وتدرّس اللغة العربية في المراكز الثقافية التابعة للدول العربية الموجودة في تركيا. وفي السنوات الأخيرة اُفتتحت مواقع إلكترونية لتعليم اللغة العربية. وأدى الإقبال الكبير على تعلم الغة العربية إلى تضاعف أعداد المراكز الخاصة بتعلم العربية مع مرور الزمان.

فعلى سبيل المثال وصل عدد مراكز إيسماك İSMEK (دورات بلدية مدينة اسطنبول الكبرى لتعليم الحرف والفنون) التي أسسها رئيس وزراء تركيا الحالي رجب طيب أردغان حينما كان رئيس بلدية اسطنبول في العام ١٩٩٦ في ثلاثة فروع، فقد وصل إلى ٢٣٣ مركزا في العام ٢٠١٣. وفي كثير من هذه المراكز الموجودة ٣٨ بلدية صغيرة بالمدينة التركية، يوجد ما بين ٢ إلى ١٠ مراكز تدرّس اللغة العربية مجانا. وبلغ عدد الطلاب بهذه المراكز عامة في العام ٢٠١٣ في مختلف المراحل حوالي ١٤٠٠٠ طالبا.

وعدد الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية في دورات جمعية الدراسات العلمية واللیسانية الأكاديمية التي بدأت تدرّس اللغة العربية فيها قبل ٧ سنوات، وصل في ٢٠١٣ إلى حوالي ١٠٠٠ طالب.

وبالنسبة للتعليم الإلكتروني فقد أسس طالب متخرج في جامعة اسطنبول، في العام ٢٠٠٣، موقعا إلكترونيا يمكن مشاهدته على الرابط (www.onlinearabic.net)، وبدأ تدريس اللغة العربية في العام ٢٠٠٧، ووضع على هذا الموقع برنامج قاموس عربي

تركي إلكتروني كان وما يزال الأول بين القواميس الإلكترونية عامة. وبلغ عدد الطلبة الذين يتعلّمون اللغة العربية من خلال هذا الموقع في العام ٢٠١٣ حوالي ٣٠٠٠ طالب، على حين كان ٥٠٠ في العام ٢٠٠٨ و ٥٠ في العام ٢٠٠٧. ويبلغ عدد أعضاء الموقع حاليا ما يقرب من ١,٥ مليون.

مسابقات اللغة العربية

منذ العام ٢٠٠٩ ووزارة التربية والتعليم التركية بالاشتراك مع جمعية الدراسات العلمية واللسانية الأكاديمية، تنسق مسابقات في اللغة العربية لتطوير تعليمها في تركيا. ولقد بلغ عدد المدارس المشاركة في تلك المسابقات ٥٧١ مدرسة من مدارس الأئمة والخطباء في العام ٢٠١٣، جاءت من ٨٠ مدينة تركية مختلفة، على حين كان عدد هذه المدارس ٢٥ فقط في العام ٢٠٠٩. ومنذ عام ٢٠١١ بدأ طلاب من مدارس الأئمة والخطباء من بلاد البلقان مثل اليونان، وكوسوفا، والنمسا، ومقدونيا، والبوسنة والهرسك، ورومانيا، وبلاد الصرب، وكرواتيا وكراباغ. المشاركة في هذه المسابقات.

الاتفاقيات الثنائية التي عقدت مع الدول العربية

ولقد شهدت الأعوام الأخيرة إبرام اتفاقيات ثنائية بين جامعات تركية ودول عربية؛ بهدف تبادل الطلاب وأعضاء هيئة التدريس؛ فعلى جرى توقيع اتفاقية بين جامعة اسطنبول ومركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز لخدمة اللغة العربية التابع إلى وزارة التعليم العالي السعودي. ووفقا لهذه الاتفاقية تم تأسيس معمل لغة عربية في كلية الآداب في جامعة اسطنبول.

مستقبل تعليم اللغة العربية في تركيا

من خلال المعلومات التي قدمناها عن ماضي تعليم اللغة العربية في تركيا وحاضرها التي ذكرناها سابقا، يمكننا أن نلاحظ أن اهتمام الاتراك باللغة العربية بدأ مع اعتناقهم الإسلام، شأنهم في ذلك شأن الشعوب المسلمة غير الناطقة بالعربية. ووصل هذا الاهتمام إلى ذروته في عهد السلاجقة والعثمانيين. ومن أهم أسباب هذا الاهتمام، أن اللغة العربية هى لغة القرآن الكريم كتاب الدين الذي اعتنقوه، فضلا عن تقدم الإسلام في العلوم والمعرفة لحثّ المسلمين على العلم والفن والتقنية، هذا إلى جانب تعايش الأتراك مع العرب لدرجة أنهم كانوا يملكون معا دينا وتاريخا وثقافة مشتركة حتى القرن العشرين.

لكن بعد ما تقدّم الغرب في العلوم والتقنية في القرن الـ١٨ بدأ يتراجع تفوّق اللغة العربية في التعليم. وكاد يدخل تعليم اللغة العربية إلى فترة الركود في البلدان الإسلامية غير العربية، منذ بداية القرن ٢٠؛ وذلك بسبب انقسام الدول المسلمة إلى دول مستقلة عن بعضها. ومنذ الربع الأول من القرن العشرين بدأت اللغة العربية تدرّس في تركيا من أجل فهم القرآن الكريم وتعلّم أحكام الإسلام فحسب؛ وذلك راجع لأن العربية في ذلك الوقت لم تكن لغة من أجل تحصيل العلوم، فضلا عن عدم وجود علاقات سياسية وتجارية ثنائية جيدة بين تركيا والدول العربية.

ومع كل ما سبق، بدأ عدد الطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية بالمؤسسات الحكومية والخاصة، يزداد في السنوات الأخيرة، كما شرعت الجهات المعنية في تنظيم مسابقات اللغة العربية لحثّ المواطنين على تعلمها. وحرص أغلبية المتعلّمين اللغة العربية في السنوات الأخيرة، على تعلمها للتواصل مع العرب وإقامة علاقات معهم، أي أن تعلمهم لها لم يعد مقتصرا على فهم القرآن الكريم وأحكام الإسلام فقط. ولعل السبب الرئيس في ذلك هو ازدياد العلاقات السياسية والتجارية التي لم تكن موجودة منذ بداية القرن العشرين، فضلا عن رفع التأشيرات بين تركيا وبعض الدول العربية. وهذا يوضح لنا أن عدد المؤسسات الحكومية والخاصة التي تدرّس اللغة العربية وعدد الطلاب الذين يتعلّمونها، يزداد بالدعم الذي تقدمه الحكومة من أجل تعلم اللغة العربية.

ومن ذلك يمكننا أن ندرك أنه ما دامت العلاقات السياسية والتجارية قائمة بين تركيا والدول العربية، وتزداد من وقت لآخر، فإن ذلك يؤدي بدوره إلى ازدياد عدد المؤسسات التي تعلّم اللغة العربية، وازداد الطلاب الراغبين في تعلّمها.

ولا غرو أننا نواجه في يومنا هذا صعوبات ومشاكل في تعلم اللغة العربية وتعليمها، بشكل ملموس، ومن تلك المشاكل أن اللغة المستهدفة في المؤسسات التي تدرّس اللغة العربية، هي اللغة العربية الفصحى، على حين أنّ العرب يفضلون التحدث باللهجات المحلية أو العامية بدلاً من العربية الفصحى؛ لذلك فإن الطلاب الذين يتعلمون الفصحى لا يجدون مجالا للتكلم بالفصحى كما تعلموا، ومن ثم يخيب أملهم ويظنون أنّ تعلم الفصحى لن يجدي، الأمر الذي يضطرهم إلى تعلّم اللهجات العربية المحلية لكي يتواصلوا مع من فقدوا معهم التواصل بالفصحى، وهذا أمر مؤسف للغاية.

ولا يسعني إلا أن أقول، إنه إذا ترك شعوب ٢٢ دولة عربية لهجاتهم المحلية،

وتمسّكوا بالعربية الفصحى، لغة القرآن الكريم، وتكلموا بها، فإن ذلك سيعلي من شأن العربية، ويحافظ عليها من الانقراض، كما سيجعل الطلاب الذين يتعلّمونها يعدلون عن فكرة هجرها، واللجوء على العامية واللهجات المحلية للتواصل مع العرب. لأنه لو لم يحدث هذا فإن ذلك سينعكس بالسلب والإحباط على من يتعلمون الفصحى هنا؛ إذ سيسأل الطالب نفسه قائلا: أي دولة أتعلّم لغتها أنا الآن ؟، ظنّا منه أنّه يتعلم لغة لا تستخدم أبداً إلاّ في القرآن الكريم. كما أن تحدّث العرب بلهجاتهم المحلية بدلاً الفصحى، في أي مكان بالعالم وليس فقط في تركيا، سيؤثّر بالسلب على مستقبل اللغة العربية الذي يتضرر بشدة جراء ذلك؛ لأن العرب حينما يسافرون إلى البلدان الأجنبية لن يستطيعوا التواصل مع من يتحدثون العربية في تلك البلدان، الذين لن يجدوا كما ذكرت فائدة من تعلم الفصحى.

■ Abdullah Atıf، Tanzimattan Cumhuriyet’e Arapça Öğretimi (kaynaklar ve yöntemler)، Marmar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi، İstanbul 2002.

■ Hasan Soyupek، İkinci Meşrutiyetten Günümüze Türkiye’de Arapça Öğretimi،(Basılmamış Doktora Tezi)، Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü، İsparta 2004.

■ Mahmud Karaca، Türkiye`de Yükseköğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi (İlahiyat Fakülteleri Örneği)، Dnş: Erol Ayyıldız، Uludağ Üniversitesi 2000.

■ Halis Ayhan، Türkiye’de Din Eğitimi، Dem Yayınları، İstanbul 2004.

http://ismek.ibb.gov.tr/default.aspx

http://www.arapcayarismalari.org.tr

http://www.imamhatipokullari.org

http://www.istanbul.edu.tr/

http://www.onlinearabic.net/

http://www.osym.gov.tr

المحور الثاني

اللغة العربية في التعليم العام في تركيا

تعليم اللغة العربية في المدارس التركية

د. عمر إسحاق أوغلو

أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية بجامعة إسطنبول

بين الأتراك والعرب روابط تاريخية وثقافية عميقة قائمة على الثقافة الإسلامية المشتركة. لقد نشأت الثقافة التركية الإسلامية بعد اعتناق الأتراك للإسلام في عهد القراخانيين الذين اتخذوا الحروف العربية في كتابة لغتهم التركية، وبذلك احتلت لغة القرآن مكانة مرموقة في حياة الأتراك؛ إذ كانت اللغة الرسمية للدولة التركية في الأناضول هي اللغة العربية وذلك حتى القرن الثاني عشر، وقد احتفظت اللغة العربية بهذه المكانة حتى القرن الثالث عشر قبل أن تحل محلها اللغة الفارسية تدريجيا، وكانت المدارس التقليدية هي المؤسسات التعليمية الوحيدة في الدولة السلجوقية، وكانت لغة التعليم فيها هي اللغة الفارسية، أما تعليم النحو والصرف العربيين في تلك المدارس فكان جاريا لغرض استيعاب الكتب الدينية والمراجع الإسلامية الرئيسة. لذلك فإن الهدف المنشود من تعليم اللغة العربية لم يكن لتعليم اللغة نفسها بل لترسيخ التعليم الديني بوساطة لغة القرآن.

تعليم اللغة العربية من تأسيس الجمهورية التركية إلى يومنا

تركزت الجهود في عهد مصطفى كمال أتاتورك على تطوير التعليم على المستوى الابتدائي، الأمر الذي أدى إلى تكثيف الجهود على تعليم اللغة التركية التي أصبحت

عنصرا أساسيا من عناصر القومية التركية. وقد صدر في ضمن هذه الجهود قانون توحيد التعليم الذي تم بموجبه توحيد جميع المؤسسات التعليمية والتربوية تحت رعاية وزارة التربية الوطنية والقاضي بإلغاء المدارس التقليدية التي سبق ذكرها. وكانت هذه الفترة بمثابة فترة ركود بالنسبة لتعليم اللغة العربية في جمهورية تركيا. إلا أنه في أعقاب الخمسينيات حيث انتشرت مدارس الأئمة والخطباء في أنحاء البلاد، أصبحت اللغة العربية تدرس في هذه المدارس كمادة دراسية مساندة لمواد أخرى من تفسير وحديث وفقه وغيرها من المواد المهنية.

نبذة من تاريخ ثانويات الأئمة والخطباء:

افتتحت ثانويات الأئمة والخطباء باسم مدارس الأئمة والخطباء بقرار لجنة المديرين برقم ٦٠١ في تاريخ ١٣/ ١٠/ ١٩٥١ تابعة لوزارة التربية والتعليم، على أن تكون مدة الدراسة فيها سبع سنوات بما فيها المرحلة المتوسطة (أربع سنوات) والمرحلة الثانوية (ثلاث سنوات) في عدة مدن بتركيا، ووصل عدد هذه المدارس في تاريخ ١٤/ ٨/ ١٩٥٨ إلى تسع عشرة مدرسة .

وقد استمرت الدراسة في هذه المدارس على هذا النظام إلى أن تدخل الجيش في السياسية بتاريخ ١٢/ ٣/ ١٩٧١، وألغيت المرحلة المتوسطة بقرار الحكومة الجديدة، فأصبحت مدة الدراسة فيها أربع سنوات بدء من العام الدراسي ١٩٧١- ١٩٧٢، ولم يستمر هذا الوضع إلا سنتين حينما جاءت الحكومة الائتلافية الجديدة في سنة ١٩٧٣ أعادت المرحلة المتوسطة من جديد، فأصبحت مدة الدراسة فيها سبع سنوات بدءًا من العام الدراسي ١٩٧٤-١٩٧٥، شرط أن تكون المرحلة المتوسطة ثلاث سنوات والمرحلة الثانوية أربع سنوات .

وقبل مجيء هذه الحكومة الائتلافية حول اسم مدارس الأئمة والخطباء إلى ثانويات الأئمة والخطباء في تاريخ ٢٤/ ٦/ ١٩٧٣ بقرار وزارة التربية والتعليم برقم ١٤٥٧٤ بموجب رقم ٣٢ من القانون الأساسي التعليمي القومي الوطني. استمرت مدة الدراسة في هذه الثانويات سبع سنوات على النظام المذكور إلى سنة ١٩٩٧ م .

لما رجع الجيش التركي إلى ميدان السياسة من جديد، وتدخل في النظام السياسي، ألغت الحكومة الجديدة المدعومة من قبل الجيش المرحلة المتوسطة من ثانويات الأئمة والخطباء بتاريخ ١٥/ ٨/ ١٩٩٧ بقرار مجلس النواب، فأصبحت مدة الدراسة فيها

أربع سنوات على أن تكون السنة الأولى تحضيرية. ولكن الحكومة الموجودة الآن أعادت المرحلة المتوسطة من جديد، وبدأ التدريس فيها العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣.

النظام الدراسي بثانويات الأئمة والخطباء:

تستقبل ثانويات الأئمة والخطباء طلابها من مواطني الجمهورية التركية ذكورا أو إناثا، الحاصلين على شهادة الدراسة الأساسية الإجبارية لمدة ثماني سنوات، وتستقبل طلابها من أبناء وبنات العالم الإسلامي الحاصلين على الدراسة المتوسطة (الكفاءة) أو ما يعادلها. وتسهر على إعدادهم علميا وتربويا ليكونوا مؤهلين للإلتحاق بكليات جامعات تركيا وجامعات دول أخرى، ومدة الدراسة فيها أربع سنوات تتضمن السنة التحضيرية لتعليم اللغة العربية خلال السنة الأولى، أما في السنوات الثلاث التالية فيتم تدريس اللغة العربية من خلال أربع حصص أسبوعيا كل سنة.

إن تعليم اللغة العربية في هذه الثانويات لم يحقق النجاح المطلوب وذلك لأسباب متعددة؛ من أبرزها عدم توافر المؤهلات الدراسية عموما لدى معلمي مادة اللغة العربية؛ لكون معظمهم متخرجين في كليات الإلهيات التي ليست من تخصصها تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. ولا يزيد عدد معلمي مادة اللغة العربية المتخرجين في أحد أقسام اللغة العربية وآدابها بالجامعات على معلم فقط. كما أن عدم توافر مواد دراسية مناسبة لتدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها وبالأحرى لتدريسها للأتراك، يؤدي دورا سلبيا في تسجيل خطوات في تعليم اللغة العربية.

وهناك خمسة آلاف مدرسة قرآنية لتعليم القرآن الكريم وتحفيظه مع تعليم الطلاب دروسا في اللغة العربية والعلوم الشرعية، وأكثر المدارس القرآنية هذه رسمية؛ لأنها تابعة لرئاسة الشؤون الدينية التركية، غير أن عددا قليلا منها غير رسمي يتبع للمؤسسات الأهلية الخاصة، مثل بعض الأوقاف الإسلامية. ويتخرج في المدارس القرآنية كل سنة ما يقارب خمسة آلاف حافظ لكتاب الله عز وجل حفظا جيدا متقنا، غير الباقين الذين يحفظون حفظا عاديا .

سياسة الانفتاح على العالم العربي، التي تبنتها الحكومة التركية برئاسة رجب طيب أردوغان، وإقبال المواطنين العرب من جميع الدول العربية على زيارة تركيا زادت من اهتمام الأتراك باللغة العربية، وأصبحت الحاجة ماسة إلى من يجيد اللغة العربية في جميع المجالات الدبلوماسية والاقتصادية والإعلامية والسياحية وغيرها. وما زال البحث

عن حلول لسد هذه الحاجة في أقرب وقت ممكن مستمرًّا.

ومن تلك الحلول، تدريس اللغة العربية في المراحل المبكرة بالمدارس التركية. وفي هذا الإطار، اتخذت وزارة التربية التركية العام الماضي قرارًا يقضي بتدريس اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة كلغة اختيارية على غرار اللغات الأجنبية الأخرى مثل الإنجليزية والفرنسية والإسبانية والإيطالية والصينية واليابانية والروسية. وبدأ تطبيق المرحلة الأولى لهذا القرار بدءًا من بداية العام الدراسي ٢٠١٦ بتدريس اللغة العربية في الصفين الرابع والخامس الابتدائيين، على أن تتم المرحلة الثانية في عام ٢٠١٣- ٢٠١٤ الدراسي بتدريسها في جميع صفوف المتوسطة.

ويعد قرار وزارة التربية التركية بتعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والمتوسطة قرارا حكيما وخطوة إستراتيجية في الاتجاه الصحيح، ستسهم في جهود التقارب العربي التركي، وتزيد التبادل الثقافي والمعرفي وتعزيز العلاقات التركية العربية، وتعود على البلاد في المجالات كافة بالنفع الكبير.

لم يكن الدافع الوحيد في اتخاذ القرار بتدريس اللغة العربية في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة الإسهام في سد حاجة القطاعات الحكومية وغير الحكومية إلى من يجيد اللغة العربية، بل من أهداف هذا القرار أن يتمكن التلاميذ من تعلم قراءة القرآن الكريم من خلال مادة اللغة العربية قبل التخرج من المرحلة الابتدائية؛ لأنهم لم يكونوا يجِدون وقتًا كافيًا لتعلم قراءة القرآن الكريم إلا في العطل الصيفية التي هم بأَمَسِّ الحاجة إليها للراحة واللعب والاستجمام.

وثمة مشاريع أخرى تهدف إلى تطوير تعليم اللغة العربية ونشرها، ومن هذه المشاريع إقامة مسابقات اللغة العربية بين طلاب مدارس الأئمة والخطباء، لتشجيعهم على إتقان اللغة العربية. وأقيمت السنة الماضية في مدينة إسطنبول المسابقة العالمية الثالثة للغة العربية، برعاية مديرية التربية الدينية التابعة لوزارة التربية التركية، وبمشاركة طلاب وطالبات من تركيا ودول البلقان مثل اليونان وبلغاريا ومقدونيا والجبل الأسود وألبانيا والبوسنة والهرسك وصربيا وكوسوفو ورومانيا وكرواتيا، كما أقيم حفل توزيع الجوائز للفائزين في مسابقات المعلومات اللغوية وإلقاء الشعر والخطابة والنشيد والمسرح.

تدرس اللغة العربية منذ سنين في مدارس الأئمة والخطباء، إلا أن طريقة تعليم اللغات الأجنبية عمومًا واللغة العربية على وجه الخصوص ضعيفة، وبحاجة إلى

التطوير حتى يتمكن الطالب من القراءة والكتابة والمحادثة باللغة العربية، بدلاً من حفظ القواعد وبعض الكلمات فقط لينساها فيما بعد. وإذا كان مدرس مادة اللغة العربية نفسه لا يستطيع أن يتحدثها فكيف يُنتظر منه أن يعلمها طلابه؟ لذلك قامت وزارة التربية التركية بوضع منهج جديد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ولكن عدم وجود عدد كافٍ من المدرسين المتمكنين لتدريس المنهج الجديد كما ينبغي، ما زال يشكل معضلة تحول دون الوصول إلى الهدف المنشود.

إن من أبرز المشكلات والصعوبات التي تعانيها المدارس في تركيا بالنسبة لتعليم اللغة العربية: لا يوجد مختبر لغوي لأي من هذه الأقسام، ولا مكتبة تشمل كتبا باللغة العربية يستفيد منها الطالب لتطوير مهاراته اللغوية. فإن إمكانات الطالب لقراءة رواية أو قصة عربية مقتصرة على ما يوفره له المحاضر أو عضو التدريس بإمكاناته المحدودة؛ لذلك فإن مسؤوليات كبيرة تقع على عاتق سفارات الدول العربية وخصوصا الملحقيات الثقافية المعتمدة لدى تركيا لإقامة حوار -على أقل تقدير - مع تلك الأقسام للبحث عن السبل الكفيلة بتزويد الطلاب وأعضاء التدريس على حد سواء بكتب ومواد دراسية باللغة العربية، وتنسيق ندوات أكاديمية مشتركة بين الكوادر العلمية، وتنظيم أسابيع ثقافية متبادلة، وتنسيق مشاريع تعليمية مشتركة وغيرها من النشاطات التي من شأنها دفع عجلة تعليم اللغة العربية تمشيا مع المناهج والطرق الحديثة.

تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في الوقت الحاضر أسهل بكثير مما كان في السابق، لتوافر وسائل الاتصال والتواصل المرئية والسمعية وكثرتها، ما يعطي الطلاب والطالبات فرصة الممارسة في الكتابة والمحادثة والتعبير من خلال مواقع التواصل الاجتماعي، بالإضافة إلى مشاهدة البرامج المختلفة عبر القنوات الفضائية العربية. أما مشكلة ضعف مستوى المدرسين لمادة اللغة العربية فيمكن حلها بطرق متعددة، ومن الحلول المقترحة على المدى القريب إقامة دورات التأهيل المكثفة بالتعاون مع المعاهد العربية، يقوم فيها الأساتذة العرب برفع مستوى المدرسين الأتراك وتدريبهم على تدريس اللغة العربية، أو إرسال أكبر عدد منهم إلى الجامعات العربية للدراسة في معاهد تعليم اللغة العربية لمدة سنة أو سنتين، أو استقدام المدرسين العرب لتدريس مادة اللغة العربية إلى أن يتأهل المدرسون الأتراك للقيام بهذه المهمة.

- الأخطاء اللغوية التحريرية لدارسي اللغة العربية من الطلبة الأتراك (رسالة الماجستير) نجمي حسين صاري، جامعة الملك سعود، معهد اللغة العربية، قسم إعداد المعلمين.
- التعليم الديني في تركيا،خالص آيهان، منشورات وقف الإلهيات لجامعة مرمرة، اسطنبول، ١٩٩٩.
- المشاكل المنهجية في تعليم اللغة العربية والمقترحات لحلولها، جان دمير دوغان، مجلة النسخة، العدد ٢١، أنقرة، ٢٠٠٦.
- اللسان العربي: الهوية والأزمة والمخرج، عبد الوارث مبروك سعيد، مكتبة الوفاء، مصر.
- تعليم اللغة العربية في تركيا: بالأمس واليوم، محمد حقي صوتشين
  http://www.bab.com/node/8596
- برنامج تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية والثانوية، وزارة التربية، أنقرة، ٢٠١١.
- محاضرات الندوة حول تعليم اللغة العربية في ثانويات الأئمة والخطباء، اسطنبول، ٢٤-٢٥ كانون الثاني ٢٠١١.



نظرة إجمالية عن تعليم اللغة العربية في مدارس تركيا

د. يونس إينانج

جامعة قرامان أوغلو محمد بك

نظرة موجزة عن التعليم المدرسي والجامعي في تركيا:

في تركيا خمسُ مراحل من التدريس على حسبِ قانونٍ تمّ تشريعُه في سنة ٢٠١٢ (ألفين واثنتي عشرة) وهي كما يأتي: مرحلةُ روضةِ الأطفال والمرحلةُ الابتدائية والمرحلةُ الإعدادية والمرحلةُ الثانوية والمرحلةُ الجامعيةِ وهذه المراحلُ تستمرُ بدُونِ انقطاع.

الدراسةُ تبدأ في مدرسة الحَضانةِ، وفي هذه المرحلة الطلابُ يتعلّمُون بعضًا من المعلومات الأكاديمية، وأهمُّ شيءٍ في هذه المرحلة تطويرُ الطلابِ من النواحي المختلفةِ مثل الرسمِ والأنشطةِ اليدوية والألعابِ والتعاونِ مع الآخرين وما إلى ذلك؛ فالهدفُ الأصلي من هذه المرحلة اكتسابُ المهاراتِ اليدويةِ مثل قطعِ الأوراق بالمقص وتلوين الرسوم وصمغِ مقاطعِ الأوراقِ الملونةِ؛ من أجل صُنْعِ الأَقنعةِ واللوحاتِ المختلفةِ، إضافةً إلى ذلك اكتساب المشاعرِ الأخلاقيةِ ليبنيَ معهم مستقبلا في غاية السعادة.

المدرسة الابتدائية يبدأها الأطفال بعد وصولهم إلى ستة وستين شهرا من أعمارهم – تقريبا في السادسة والنصف من أعمارهم-. الابتدائية التي تستغرق أربعَ سنوات مهمة في الحياة الدراسية للأطفال. والمدرسة الإعدادية تبدأ بعد المدرسة الابتدائية، وتستغرق أيضا أربع سنوات. الطلاب الذين تخرجوا في الابتدائية أمامهم خياران؛ الخيار الأول

الذهاب إلى المدرسة الإعدادية العامةِ، والخيارُ الثاني الذهابُ إلى المدرسة الإعدادية الخاصةِ بطلاب الأئمة والخطباء.

بعد الإعدادية تبدأ المرحلةُ الثانويةُ. الطلاب الذين تخرجوا في الإعدادية العامة والإعدادية الخاصة بطلاب اللأئمة والخطباء أمامهم خياراتٌ كثيرة. فبعضهم يذهبون إلى المدارس الثانوية العامة، وبعضهم يذهبون إلى المدارس الثانوية الخاصة بالعلوم الطبيعية، وبعضهم يذهبون إلى المدارس الثانوية الخاصة بعلوم الصحة، وبعضهم يذهبون إلى المدارس الثانوية الخاصة بالعلوم الإسلامية كثانوية الأئمة والخطباء. والمرحلة الثانوية أيضا تستمر أربع سنوات.

فالابتدائية والإعدادية والثانوية كلُّها بأربع سنواتٍ وهذا يعني أن الدراسةَ قبل الدراسة الجامعية تَصِلُ إلى اثنتي عشرة سنةً. وهذه الدراسة دراسةٌ إلزاميةٌ على حسب القوانين التي تم تشريعُها في سنة ألفين واثنتي عشرة. فيجب على كل مواطن أن يُرْسِلَ أولادَه إلى المدرسة في المرحلة الابتدائية مباشرةً فالدراسة المباشِرةُ إلزاميةٌ في هذه المرحلة. لكن بعد هذه المرحلة الدولةُ لا تُجبِر المواطنين على الذهاب إلى المدرسة مباشَرةً بل تمْنَحُهم بَدائِلَ أخرى مثل الدراسةِ في البيت. إذا لم يُرِدْ الطلابُ الدراسةَ في المدارس فهم يستمرون بالدراسة من البيت. يأخذون كتبهم ويدرسون دروسهم ويستعدون للامتحانات التي تُجرى في نهاية كل فصل دراسي. بجانب ذلك الدولةُ تَسمَحُ للطلاب الذين يريدون أن يحفظوا القرآن بعد الابتدائية بانفصالهم عن المدرسة، وهم ليسوا مضطرين إلى الدوام في المدرسة وفي نهاية كل عام دراسي يدخلون الامتحانات العامة من دروس المدارس الإعدادية. في حال نجاحهم يستمرون حيثما توقفوا في دراستهم. فلا يتأخرون عن أقرانهم لأنهم تركوا المدرسة من أجل حفظ القرآن بل إن الحكومة تُسَهِّلُ أمورَهم في تلك المرحلة. فهذا معناه أن الدراسةَ إلزاميةٌ في الابتدائية مباشرة وبعد الابتدائية غير مباشرة حتى المرحلة الجامعية؛ فالدراسة الجامعية ليست إلزاميةً.

الدراسة في تركيا تشرف عليها وَزارة التربية والتعليم. والوَزارةُ مسؤولةٌ عن كل أنواع التدريس ومشاكلِ التدريس والتعليم وهي صاحبة القرار والتنفيذ. فالوزارة تأخذ القراراتِ والتدابيرَ وتُجرِي هذه القراراتِ بشكل حازمٍ وتُعْلِنُها بدايةَ العامِ الدراسي ونهايتَه، وتُقَرِّرُ أوقات العطلةِ بين الفصلين في العام الدراسي.

الوزارة أيضا تحدِّد الموادَّ والدروسَ التي سيتم تدريسُها وتعليمُها، والكتبَ التي

ستتم دراستُها في المدارس وتُرسِلُ في كل بداية العام الدراسي تعليماتٍ حول هذه الإجراءات إلى المدارس كلِها. وكلُّ مؤسَّسَةٍ تُنَفِّذُ هذه التعليمات كيلا تنقطعَ عن الدراسة ولا تتأخرَ. وهذا يعني أن الوزارة مرجعُ القرار والمؤسساتُ التعليمية مرجعُ تنفيذِ هذه القرارات. والكل مسؤول عن وظيفته.

بعد هذه المراحل الثلاثة تبدأ المرحلة الجامعية. والطلاب الذين تخرجوا في الثانوية يدخلون الامتحانات العامة في العام الأخير من الثانوية، وهم يختارون القسم الذين يريدون أن يدرسوا فيه، ويذهبوا إلى الأقسام في الجامعات على حسب درجتهم التي حصلوا عليها في الامتحانات العامة المذكورة. مدة الدراسة الجامعية تتغير من قسم إلى قسم آخر وتَتَراوحُ بين سنتين وخمسِ سنواتٍ. فبعضُ الأقسام الدراسةُ فيها سنتان وبعضُ الأقسام فيها أربعُ سنواتٍ وبعضُ الأقسام فيها خمسُ سنواتٍ. وهذه المدةُ مدةٌ مُقرَّرَةٌ وتستندُ إلى نجاحِ الطالب في وقته المعين. في كل قسم من الكليات في الجامعات توجد دروسٌ إلزاميةٌ مثل اللغة الإنجليزية واللغة التركية بأدبها وبلاغتها ومبادئ مصطفى كمال أتاتورك وانقلاباته. وغير ذلك من الدروس والمواد تختلف على حسب الأقسام.

على العموم العام الدراسي الأول يبدأ في منتصف أيلول وينتهي في منتصف كانون الثاني، ويبدأ العام الدراسي الثاني في بداية شباط وينتهي في منتصف حزيران في كل مراحل المدارس الا المرحلةَ الجامعية، فتتغير في الجامعات بدايةُ العام الدراسي ونهايتُه. ولا توجد قاعدة تُجبر الجامعاتِ على وقت معين.

كما ذكرت سابقا المدارسُ الابتدائية والإعدادية والثانوية تابعةٌ لوزارة التعليم والتدريس في كل أمور لها علاقة بالتدريس والتعليم مثل الكتب والمواد. فالوزارة تُنصّب الأساتذةَ والمسؤولين في مؤسسات التعليم والتدريس لكن الأمرَ مختلفٌ في الجامعات لأن الجامعاتِ تابعةٌ لمؤسسة التعليم العالي في الأمور العامة، ومؤسسة التعليم العالي شبه قائمة بذاتها ومستقلة في تصرفاتها.

وزارة التربية والتعليم الإدارة فيها مركزيةٌ على حين في مؤسسة التعليم العالي الإدارة لامركزية. لذلك الجامعاتُ في المدن المختلفة مستقلةٌ في قراراتها مثل تعيين بداية العام الدراسي ونهايته، والعطلة بين الفصلين في العام الدراسي، وأوقات الامتحانات وشكلها ودرجة النجاح في الأقسام.

تعليم اللغة العربية في المدارس:

اللغة العربية لغة من اللغات الأجنبية إضافة إلى اللغة الإنجيلزية والفرنسية في المؤسسات التعليمة بتركيا. لكن العربيةَ ليست لغةً إلزاميةً في كل مراحل الدراسة مثل الإنجليزية بل العربيةُ لغةٌ إلزاميةٌ في بعض المدارس قبل الدارسة الجامعية وفي بعض الكليات في مرحلة الدراسة الجامعية.

وتعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمية والتدريسية كما يأتي:

تعليم اللغة العربية في المدراس الابتدائية:

في الحقيقة ما كان بإمكاننا أن نتحدث عن تعليم اللغة العربية في المدارس الابتدائية حتى هذه السنة. لكن الأمرَ يتغير في العام الدارسي القادم؛ لأن المديرية العامة للتعليم الديني التابعةَ لمجلس التعليم والتربية في وزارة التربية والتعليم أعلنت أن اللغة العربية ستكون مادةً من مواد المدارس الابتدائية. لكن نود أن نشير إلى أن العربية ستكون درسا اختيارياً لا إجبارياً. فهذا يعني أن الطالب أو وليَّ أمره سيختار العربية من بين المواد الأخرى لغة أجنبية إنْ أراد. القرار سينفَّذ في العام الدراسي ٢٠١٦_٢٠١٧.

كما ذكرت آنفا مدةُ الدراسة في الابتدائية تصل إلى أربع سنوات بينها تبدأ مادة العربية في السنة الثانية من الابتدائية وتستمر في الثالثة والرابعة منها. حدّدَتْ المديريةُ العامةُ للتعليم الديني مجالَ التدريس للعربية وغاياتِها وأهدافَها بما أن الغاية من تعليم اللغة العربية هي تنميةُ أربعِ مهاراتٍ رئيسةٍ لدى الطلاب، وهذه المهاراتُ الأربعةُ هي: استماعٌ وتحدثٌ وقراءةٌ وكتابةٌ.[1] وأكدت المديريةُ أن الدراسةَ ستُرِكِّزُ على تنمية مهاراة الاستماع والفهم والتحدث في الصفين الثاني والثالث من الابتدائية، والقراءة والكتابة في الفصل الثاني للصف الرابع منها. الأساتذةُ لن يدخلوا في تفاصيل النحو في الدروس. أما الكتبُ المقرَّرُ استعمالُها في الدروس فلن يتجاوزَ عددُ الكلمات الجديدةِ في كل وحدةٍ عن ثمانية، والكلماتُ الجديدةُ ستكون من أسماء الأشياء المعهودة لدى الطلاب. وسيستخدم الاساتذةُ أمثلةَ الآيات والأحاديث القصيرة والأمثالَ السهلةَ فهمها. وعدد الدروس لن يتجاوز عن ساعتين في الأسبوع.

والشعبُ معظمُه راضٍ عن هذا القرار وهم مسرورون لأن أولادَهم سيتعلمون الحروف العربية أي حروف القرآن الكريم في السنوات الأولى من أعمارهم. في الحقيقة

الناسُ في الشارع لا يهتمون بأن الطلاب سيتعلمون اللغة العربية بل يهتمون أكثر بأنهم سيتعلمون قراءة القرآن، فهذا يُخوِّفُ بعضَ الأوْساطِ ويجعلُهم يَرون الكوابيس في منامِهم حول مستقبل تركيا أياً ما كان؛ ففي وقتنا هذا لا يمكن لنا أن نتحدث عن تنفيذ القرار ونجاحه في المدارس. لأن القرارَ سيُنَفَّذُ في العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧) كما ذكرت سالفا لذلك لا نعرف هل تجيب هذه الإجراءات عن مطالب الناس في الشارع مع النهاية المنشودة، أم تريح أوساط الخائفين من العربية وحروفِها مع نهاية المشروع بالفشل، فمن الصعب أن نُخَمِّنَ نتيجة المشروع نجاحا أو فشلا لكن علينا أن ننتظرَ نتائج تنفيذ القرار في المدارس بجد وإخلاص.

تعليم اللغة العربية في المدراس الإعدادية:

بعد المدرسة الابتدائية تبدأ المدرسةُ الإعداديةُ والمدارس الإعدادية تنقسم إلى قسمين: القسم الأول المدارس الإعدادية العامة، والقسم الثاني المدارس الإعدادية للأئمة والخطباء. في المدارس الإعدادية العامة لا توجد مادة العربية في منهاج دراستها لذلك نحن سنركز على المدارس الإعدادية الأئمة والخطباء. على حسب إحصائيات وزارة التربية والتعليم عدد المدارس الإعدادية الحكومية كلِها نحو ١٦,٠٠٠ (ستة عشر ألفاً) بينما وصل عدد المدارس الإعدادية الأئمة والخطباء إلى ١٥٩٧ (ألفٍ وخمسمئةٍ وسبعةٍ وتسعين) وهذا يعني أن معدلَ هذه المدارس في المدارس كلِها يبقى عشرة بالمئة. وعدد طلاب وطالبات الإعدادية الأئمة والخطباء في طلاب وطالبات الإعدادية العامة بمعدل خمسة بالمئة تقريبا. وهذه الأرقام تشير إلى أرقام سنتي ٢٠١٤_٢٠١٥. (ألفين وأربعة عشر و ألفين وخمسة عشر).[٢]

كما ذكرت سابقا أن مدةَ الإعدادية أربعُ سنواتٍ. وفي كل سنة للمدرسة دروسٌ مختلفة. والموادُ بعضها إلزاميةٌ وبعضُها اختياريةٌ وبعضها في كل سنة للإعدادية. فتبدأ في السنة الأولى وتستمر حتى السنةِ الأخيرةِ وبعضها في السنة الأولى والثانيةِ فقط. وعدد الدروس يختلف من مادة إلى مادة وبعضها ساعةٌ وبعضها ساعتان وبعضها ستُ ساعاتٍ في الأسبوع. فأكثر المواد دروسا اللغة التركية وتأتي بعدها الرياضيات. أما اللغةُ العربية فعددُ دروس العربية ساعتان في الأسبوع. وهي من الدروس الإلزاميةِ في المدارس الإعدادية للأئمة والخطباء والطلاب يأخذون هذا الدرس في كل سنة ابتداءً من السنة الأولى ووصولا إلى السنة الأخيرة.[٣]

تعليم اللغة العربية في المدارس الثانوية:

عددُ المدارس الثانويةِ بكل أنواعها يصل إلى ٩٠٦١ وعددُ الطلاب جميعُهم يصل إلى ٥,٦٩١,٠٧١، ومن بين هذه المدارس يصل عددُ مدارس ثانوية الأئمة والخطباء إلى ١٠١٧ وعدد الطلاب في ثانوية الأئمة والخطباء ٦٦٨,٠٠٠ تقريبا.[٤] فهذا يعني أن معدل عدد مدارس ثانوية الأئمة والخطباء وعدد الطلاب الذين يدرسون فيها عشَرَة بالمئة.

أما الموادُ التي تُدّرَّسُ فيها فمختلفةٌ عن مواد المدارس الأخرى. فمدارسُ ثانوية الأئمةِ والخطباء تهتم بالعلوم الإسلامية إضافة إلى العلوم الطبيعية مثل الرياضيات والفيزياء والكيمياء بجانبها العلوم الإجتماعية مثل الفلسفة وعلم النفس وما إلى ذلك. أما اللغةُ العربيةُ في هذه الثانويات فهي تبدأ في السنة الأولى حتى السنةِ الأخيرة. في السنة الأولى خمسُ ساعات في الأسبوع وفي السنة الثانية والثالثة أربعُ ساعات في الأسبوع وفي السنة الرابعة ثلاثُ ساعات في الأسبوع.[٥] وكتاب الدروس في السنة الأولى توجد فيه اثنتا عشرة وحدةً. الكتاب يبدأ أولا من الحروف العربية والأصوات الطويلة والقصيرة. ثم الضمائر المذكرة والمؤنثة مع متصلها ومنفصلها والمعرفة والنكرة والمفرد والمثنى والجمع مع أنواعه وما إلى ذلك من الموضوعات الأساسية. وكتاب الدروس في السنة الثانية يتكوَّنُ من عشرين وحدةً. وتتغير الموضوعات في السنتين الثالثة والرابعة فيتناول الكتابان موضوعاتِ النحو والصرف أكثرَ من تناولها في السنتين الأوُلَيَيْنِ.[٦]

تعليم اللغة العربية في المؤسسات الخاصة:

أما تعليمُ اللغة العربية في المؤسسات خارجَ المدارس الحديثةِ فيستمرُّ في المدارس التقليديةِ التابعةِ للجماعات الدينية، وهي بمنزلة امتداد المدارس العثمانية القديمة. فمعظمُ هذه المدارس تقعُ في إسطنبول والمدن في شرق تركيا. وهي تستند في تعليمها العربيةَ على تطبيقِ المناهِجِ القديمةِ وقراءةِ المصادر القديمة. فالأستاذُ أهم حلقةٍ في سلسلة التعليم في هذا المنْهَجِ فالطالب يأتي بعده. يتَّبِعُ الأساتِذةُ في هذه المدارس المَنْاهجَ الكلاسيكية لذلك الطريقُ واضحةٌ حتى نهايتها، الأستاذُ والطالبُ يعرفان المراحل التي سيقطعانها في أثناء التعليم والتدريس. كلُ شيءٍ مقرَّرٌ من قبلُ ولا يمكن التغييرُ في المَنْهَجِ والأصولِ المقرَّرةِ باليُسْرِ. كما ذكرت آنفا الطالبُ عندما قرر أنْ لا يستمرَّ في الدراسة المباشرة في المدارس الحكومية والخاصةِ بدوامٍ مستمرٍ فهو يستطيعُ أن يدخلَ

الامتحاناتِ في نهايةِ العامِ الدراسي وفي الوقتِ نفسه يتابعُ الدروسَ في المدارس التقليدية. وفي حالِ نجاحِه في الامتحاناتِ يُعْد متخرّجًا في المدرسة.

يُدرِّس الأساتذةُ في المدارس التقليدية في مجال العربية علمَ الصرف وعلمَ النحو وعلمَ البلاغة. ففي علم الصرف كتابُ الأمثلة وكتابُ البناء وكتابُ المقصود (لا يُعرَف كاتبوها) وكتابُ العزي لعزّ الدين عبد الوهاب بن إبراهيم الزنجاني (١٢٥٧م) وكتابُ المراح لأحمد بن علي بن مسعود. وفي علم النحو العواملُ والإظهارُ لبركوي محمد (١٥٧٣م) والكافيةُ لابن الحاجب عثمان بن عُمر (١١٧٤م) ومُغْنِي اللبيب لابن هشام عبدِ الله بنِ يوسفَ (١٣٦٠م) وألفيةُ لابن مالك محمدِ بنِ عبدِ الله (١٢٧٣م) وفي علمِ البلاغة مفتاحُ العلوم لسراج الدين السكاكي (١٢٢٨م) والمطوَّلُ والمختصرُ والتلخيصُ لسعد الدين مسعود بن عُمر التفتازاني (١٣٩٠م).[٧]

النتيجة:

تركيا بلد يهتم بتعليم اللغة العربية في المؤسسات التعليمة ابتدائيا وجامعيا ويبذل جهوداً متواصلة في تطوير اللغة العربية وفي كل عامٍ تُعقَد المؤتمراتُ وورشاتُ العملِ لبحث تطوير مناهجِ تعليمِ العربية بإشراف المؤسساتِ الحكومية والجامعيةِ، ويبحثُ المشاركون في هذه المُؤتمَراتِ وورشاتِ العمل عن أكثرِ الأساليبِ والمناهج فائدةً للطلاب وأيسرِها سبيلا للوصول إلى الأهداف. وكل النشاطات التعليمية والثقافية التي سبق أن ذكرت من بداية البحث إلى آخره تُشير إلى أن العربيةَ ظلت لغةً مفضلةً ومرجَّحةً لدى الشعبِ التركي.

هوامش البحث:

1 - T.C. Milli Eğitim Bakanlığı Din Öğretimi Genel Müdürlüğü، İlkokul Arapça Dersi (2، 3 ve 4. Sınıflar) Öğretim Programı، Ankara، 2015، s. 9-11.

2 - T.C. Milli Eğitim Bakanlığı، Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim، s. 67.

راجع:

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf.

http://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_10/10091351_imam_hatip_ortaokulu_hdc.pdf

3 - T.C. Milli Eğitim Bakanlığı، Milli Eğitim İstatistikleri-Örgün Eğitim، s. 127.

٤- راجع:

http://sgb.meb.gov.tr/istatistik/meb_istatistikleri_orgun_egitim_2014_2015.pdf

٥ - راجع:

http://dogm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2014_01/31041352_imam_hatip_liseleri_haftalik_ders_cizelgeleri_20142015.pdf.

٦ - راجع إلى الكتب المذكورة.:

الكتاب لسنة الأولى:

http://dogm.meb.gov.tr/pdf/kitaplar/9%20dk%20arapca.pdf.

الكتاب لسنة الثانية:

http://dogm.meb.gov.tr/pdf/kitaplar/10%20dk%20arapca.pdf.

الكتاب لسنة الثالثة:

http://dogm.meb.gov.tr/pdf/kitaplar/11%20dk%20arapca.pdf.

الكتاب لسنة الرابعة:

http://www.meb.gov.tr/Ders_Kitaplari/2012/OrtaOgretim/Devlet/IHL/ArapcaDK_12.pdf.

7 - Hızlı، Mefâil، "Osmanlı Medreselerinde Okutulan Dersler ve Eserler"، Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، c. 17، sy. 1، 2008، s. 43.

راجع:

http://dergipark.ulakbim.gov.tr/uluifd/article/viewFile/5000017844/5000018134.

أثر «المسابقة الدولية في اللغة العربية» على تعليم اللغة العربية في تركيا

د. إبراهيم شعبان

جامعة إسطنبول، كلية الآداب، قسم اللغة العربية

مما لا شك فيه أن اللغة العربية كانت مُهملة في تركيا طوال القرن الماضي، وقد بدأت تلقى اهتماماً متزايداً في السنوات العشرة الأخيرة؛ وذلك نتيجة لتطور العلاقات السياسية والاقتصادية والثقافية بين تركيا والدول العربية، وزادت التطورات السياسية التي حدثت في الشرق الأوسط في السنوات الأخيرة من هذا الاهتمام. ونتج عن هذا الاهتمام ازدياد عدد المؤسسات الحكومية والخاصة التي تقوم بتدريس اللغة العربية، وازدياد عدد الطلاب فيها بنسبة كبيرة. فالأتراك الذين كانوا يتعلمون اللغة العربية إلى ما قبل العقد الماضي من أجل تعلم قراءة القرآن الكريم وفهمه، أصبحوا الآن يتعلمونها من أجل التحدث مع العرب وفهمهم. وفي هذا الإطار بدأت مديرية التعليم الديني العامة التابعة لوزارة التربية الوطنية، و«جمعية الأكاديمية للأبحاث اللغوية والعلمية» بسلسلة مشاريع سمتها «مشاريع تطوير تعليم اللغة العربية» من أجل تطوير تعليم اللغة العربية في تركيا، واستعمال الأساليب الحديثة التي تُحَبِّبُ الطلاب بتعلم اللغة العربية وتجعلهم يُدركون أهميتها. وفي إطار هذه المشاريع بدأت مسابقات اللغة العربية منذ العام ٢٠١٠ بين ثانويات الأئمة والخطباء التي تُدرِّسُ اللغة العربية منذ ٦٠ عاما. وقد لاحظنا أن عدد المدارس المشاركة والطلاب المشاركين في هذه المسابقة الدولية يزداد كل سنة. ومن هنا أردنا أن نبحث في هذه الأوراق ما إذا كان ثمة تأثير إيجابي لهذه المسابقات

في تعليم اللغة العربية في تركيا أم لا. وسنتناول هذا الموضوع من خلال إجراء استبيان بين الطلاب المشاركين في هذه المسابقة ومدرسيهم. ولكن في البداية أريد أن أعطي نبذة عن نشأة فكرة هذه المسابقة الدولية التي تنظم للمرة السادسة عام ٢٠١٥، وطريقة إجرائها، ثم سأنتقل إلى منهج البحث والاستبيان والنتائج.

أولا: نشأة فكرة المسابقة الدولية في اللغة العربية

نشأت هذه الفكرة في عام ٢٠٠٩، وذلك بعد ملاحظة الاهتمام الكبير باللغة العربية، وازدياد عدد مدارس الأئمة والخطباء، والطلاب الذين يدرسون فيها؛ ففي شهر أكتوبر/ تشرين الأول من سنة ٢٠٠٩ عزم أعضاء جمعية الأكاديمية للأبحاث اللغوية والعلمية على أن يعقدوا مسابقة اللغة العربية بين ثانويات الأئمة والخطباء الموجودة في إسطنبول؛ وذلك من أجل تطوير تعليم اللغة العربية، فدعوا مديري ثانويات الأئمة والخطباء الموجودة في إسطنبول، وطرحوا عليهم هذه الفكرة، وكان نتيجة ذلك أنّ كل مديري المدارس استجابوا لهذه الدعوة، وكان عددهم آنذاك ٢٥ مديرا. وبعد موافقة المديرين أُجريت أول مسابقة في اللغة العربية عام ٢٠١٠ بين طلاب ثانويات الأئمة والخطباء الموجودة في إسطنبول فقط. وبعد نجاح المسابقة في ٢٠١٠ قدمت الجمعية هذا المشروع إلى وزارة التربية الوطنية لتعميم هذه المسابقة في كل أنحاء تركيا، وتبنت الوزارة هذه الفكرة، وأصبحت منذ ٢٠١٠ هي الجهة الرسمية المسؤولة عن مشروع المسابقة الدولية في اللغة العربية، وأما الجمعية فقد تولت تنسيق المسابقة باسم الوزارة. ومنذ تلك السنة اي سنة ٢٠١٠ والمسابقة تجري بين ثانويات تركيا للأئمة والخطباء جمعاء. وفي السنة الثالثة من عمر المسابقة سُمح للدول الأخرى الالتحاق بهذه المسابقة، فشارك فيها ثماني دولٍ من دول البلقان العشرة، أي ما عدا اليونان والنمسا، ولكن في السنتين الرابعة والخامسة حصرت المسابقة بين مدارس تركيا فقط. والتغيير الذي حدث في هذه السنة أن المدارس الإعدادية (المتوسطة) بدأت تشارك في هذه المسابقة أيضا، كما بدأت تشارك فيها ثانويات الأئمة والخطباء العالمية الموجودة في تركيا، إحداها في إسطنبول والثانية في مدينة قونية والثالثة في مدينة قيسري، حيث يدرس في هذه المدارس طلاب من ثلاثٍ وسبعين دولة.

أما عن عدد المدارس التي شاركت في هذه المسابقة ومجالات المسابقة فهي كما يأتي:

في السنة الأولى بلغ عدد المدارس التي شاركت في هذه المسابقة ٢٥. وقد تسابقت

في مجالي المعلومات اللغوية وإلقاء الخطابة جميع المدارس، أي ٢٥ مدرسة، و٢٤ مدرسة تسابقت في مجالي إلقاء شعر وأناشيد الأطفال، و٢٢ مدرسة تسابقت في مجال التمثيل المسرحي.

في السنة الثانية بلغ عدد المدارس التي شاركت في هذه المسابقة ٤٠٩ مدارس من المدارس الثانوية. ٣٨٢ مدرسة تسابقت في مجال المعلومات اللغوية، و٢٨٠ مدرسة تسابقت في مجال إلقاء الشعر، و٢٧٣ مدرسة في الخطابة، و٢٤٧ مدرسة في مجال أناشيد الأطفال، و١٤٢ مدرسة في مجال التمثيل المسرحي.

وفي السنة الثالثة بلغ العدد ٤٦٢ مدرسة، ٤٠٢ منها تسابقت في مجال المعلومات اللغوية، و٢٥٠ مدرسة في مجال إلقاء الشعر، و١٦٠ مدرسة في مجال الخطابة.

وفي السنة الرابعة بلغ عدد المدارس ٥٧١ مدرسة، تسابق منها ٤٧٨ في مجال المعلومات اللغوية، و٢٨٧ في مجال إلقاء الشعر، و ٨٤ في الخطابة، و١٤١ مدرسة في مجال أناشيد الأطفال.

وفي السنة الخامسة بلغ العدد ٦٤٢ مدرسة، ٥٥٩ منها تسابقت في مجال المعلومات اللغوية، و٤٣٧ مدرسة في إلقاء الشعر، و١١١ مدرسة في الخطابة، و١٦٠ مدرسة في مجال الخط العربي.

وفي السنة السادسة شاركت ١٠١٠ مدارس ثانوية للأئمة والخطباء في المسابقة الدولية، وتسابقت في مجالات المعلومات اللغوية والتمثيل المسرحي والخط العربي وإلقاء الشعر، كما شاركت أيضا ١٦٣٠ مدرسة متوسطة للأئمة والخطباء، وتنافست فيما بينها في مجالات إلقاء الشعر وأناشيد الأطفال والتمثيل المسرحي.

وبالإضافة إلى ذلك شاركت ٣ مدارس عالمية للأئمة والخطباء في إلقاء الشعر والتمثيل المسرحي، وتنافست مع أوائل المتسابقين من مدارس الأئمة والخطباء الأخرى. وهذه المدارس العالمية إحداها موجودة في إسطنبول، والثانية في مدينة قونية، والثالثة في مدينة قيسري.

الجدول ١ : عدد المدارس الثانوية المشاركة والطلاب والمدرسين المشاركين في المسابقة الدولية في اللغة العربية بين الأعوام ٢٠١٠-٢٠١٥

	عدد الثانويات في مجال المعلومات اللغوية	عدد الثانويات في مجال إلقاء الشعر	عدد الثانويات في مجال إلقاء الخطابة	عدد الثانويات في مجال الخط العربي	عدد الثانويات في مجال أناشيد الأطفال
المسابقة الأولى ٢سنة ٢٠١٠	٢٥	٢٤	٢٥	-	٢٤
المسابقة الثانية سنة ٢٠١١	٣٨٢	٢٨٠	٢٧٣	-	٢٤٧
المسابقة الثالثة سنة ٢٠١٢	٤٠٢	٢٥٠	١٦٠	-	-
المسابقة الرابعة سنة ٢٠١٣	٤٧٨	٢٨٧	٨٤	-	١٤١
المسابقة الخامسة سنة ٢٠١٤	٥٥٩	٤٣٧	١١١	١٦٠	-
المسابقة السادسة سنة ٢٠١٥	؟	؟	-	؟	-

	عدد الثانويات في مجال التمثيل المسرحي	عدد الثانويات المشاركة في المسابقة إجمالا	عدد ثانويات الأئمة والخطباء في تركيا[1]	عدد الطلاب الإجمالي	عدد المدرسين الإجمالي
المسابقة الأولى سنة ٢٠١٠[2]	٢٢	٢٥	٢٥	٤٣١	١٢٥
المسابقة الثانية سنة ٢٠١١	١٤٢	٤٠٩	٤٩٦	٣٩٨٩	١٣٢٤
المسابقة الثالثة سنة ٢٠١٢	-	٤٦١	٥٤٢	٢٧١٠	٨١٢
المسابقة الرابعة سنة ٢٠١٣	-	٥٧١	٧١١	٢٧١٢	٩٩٠
المسابقة الخامسة سنة ٢٠١٤	-	٦٤٢	٨٤٦	١١٨٥٢	١٢٦٧
المسابقة السادسة سنة ٢٠١٥	؟	١٠١٠	١٠١٠		

الجدول ١ يبين لنا مدى تزايد أعداد المدارس المشاركة والطلاب والمدرسين المشاركين في المسابقة الدولية، كما يبين تزايد الاهتمام باللغة العربية سنويا.

١- عدد ثانويات الأئمة والخطباء في السنة الأولى فقط في إسطنبول، ولكن بعد السنة الاولى العدد المذكور هو عدد ثانويات الأئمة الخطباء في جميع أنحاء تركيا.

٢- بدأت المسابقة الأولى في بداية العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠ وتم الاحتفال الختامي في نهاية آخر أسبوع من شهر مايو سنة ٢٠١٠. ونحن أخذنا هنا تاريخ الاحتفال الختامي الأول بعين الاعتبار.

الجدول ٢: عدد المدارس المتوسطة المشاركة والطلاب والمدرسين المشاركين في المسابقة الدولية في اللغة العربية هذا العام ٢٠١٥							
	عدد المدارس في مجال إلقاء الشعر	عدد المدارس في مجال التمثيل المسرحي	عدد المدارس في مجال أناشيد الأطفال	عدد المدارس المتوسطة المشاركة في المسابقة إجمالا	عدد المدارس المتوسطة للأئمة والخطباء في تركيا[١]	عدد الطلاب الإجمالي	عدد المدرسين الإجمالي
المسابقة الأولى سنة ٢٠١٥	؟	؟	؟	١٦٣٠	١٦٣٠	؟	؟

الجدول ٢ يبين لنا كثرة المدارس والطلاب والمدرسين المشاركين في المسابقة رغم مشاركتهم لأول مرة في هذه المسابقة الدولية

مراحل المسابقة الدولية في اللغة العربية بين المدارس الثانوية للأئمة والخطباء:

في المرحلة الأولى يتم إعلان المسابقة الدولية في اللغة العربية في تركيا رسميا من قبل وزارة التربية الوطنية، وذلك بإرسال خطابات رسمية إلى مديريات التربية الوطنية في المدن التركية التي عددها ٨١ مدينة بداية كل عام دراسي جديد. وهذه المديريات ترسل خطابات رسمية إلى مدارس الأئمة والخطباء الموجودة في مدينتها.

وفي المرحلة الثانية بعد ما يستلم مدير المدرسة الخطاب يجتمع مع مدرسي اللغة العربية ليقرروا المجالات التي سيتسابق طلابهم فيها إضافة إلى المدرسين الذين سيدربونهم.

وفي المرحلة الثالثة يقوم مدرسو اللغة العربية في المدرسة بإجراء أول تصفيات المسابقة بين طلاب المدرسة بداية كل شهر يناير في جميع المجالات، بعد أن يعلنوا النصوص التي سيتسابقون بها؛ وذلك لكي يقرروا المجالات التي سيتسابقون بها والطلاب الذين سيتنافسون في المسابقة. ويتم اختيار النصوص التي يتسابق الطلاب بها

١- السنة الاولى عدد ثانويات الأئمة والخطباء تشير فقطإلى عددها في إسطنبول ولكن بعد السنة الاولى تشيرإلى عدد ثانويات الأئمة الخطباء في تركيا جميعا.

كل سنة من شهر أكتوبر إلى ديسمبر من قبل اللجنة العلمية، وتعلن في أول أسبوع من شهر يناير بعد أن تكون اللجنة قد درستها مدة ثلاثة أشهر. وبالنسبة لأسئلة الاستماع في مجال المعلومات اللغوية للمسابقة يوزع ٣٠ مقطع فيلم فيديو بداية كل شهر يناير، وتتراوح مدة كل من هذه المقاطع بين ٤-٥ دقائق. ويقوم الطلاب بالتدرب على هذه المقاطع، بالإضافة إلى الأسئلة التي سئلت في مجال الملعومات اللغوية خلال السنوات الخمسة الماضية، والتي تنشر في كتاب باسم «الأسئلة المطروحة في مجال المعلومات اللغوية للمسابقة الدولية في اللغة العربية». ويجري تخصيص ٤٥ يوما للتصفيات داخل المدرسة. ومن خلال هذه التصفيات تختار كل مدرسة مجالات المسابقة التي ستشارك بها، واختيار مدربيها من مدرسي اللغة العربية في المدرسة الذين نجحوا في تدريبهم. وبعد ذلك تدخل كل مدرسة على موقع (www.arapcayarismalari.org.tr) وتسجل في المجالات التي ستتسابق فيها، وتسجل الطلاب والمدرسين الذين سيشاركون في المسابقة عبر الإنترنت. ويجب على كل مدرسة أن ترشح طالبا واحداً فقط لكل مجال ليمثل مدرسته ما عدا مجالي المعلومات اللغوية والتمثيل المسرحي، ففي مجال المعلومات اللغوية يجب أن ترشح كل مدرسة ٤ طلاب وعلى رأسهم مدرس اللغة العربية، وأما في مجال التمثيل المسرحي فيجب اختيار فريق واحد وعلى رأسهم مدرس اللغة العربية لتمثيل المدرسة، ويتراوح عدد أفراد هذا الفريق بين ١-٤ طلاب حسب قرار إدارة المدرسة ونوع النص الذي سيمثلونه.

وفي المرحلة الخامسة تبدأ التصفيات في كل يوم سبت من شهر نيسان في المدن بين أوائل مدارسها، حيث تختار كل مدينة ممثليها في المجالات المناسبة لهم ليمثلوا مدرستهم ومدينتهم ضمن منطقتهم، وقد تم تقسيم تركيا إلى عشر مناطق من قبل وزارة التربية الوطنية، وذلك لتتم المسابقات حسب المنطقة بعد تصفيات المدن.

وفي آخر يوم سبت من شهر (مايو) تبدأ التصفيات النهائية في كل مجالات المسابقة، وتجري المسابقة ضمن حفل ختامي في مدينة من مدن تركيا تحددها وزارة التربية الوطنية من بين المناطق العشرة. وفي هذه التصفيات ينتخب الثلاثة الأوائل من تركيا لكل مجال، ثم يتسابقون في التصفيات الدولية التي تجرى بعد يوم من التصفيات النهائية لتركيا في المدينة نفسها مع أوائل الدول الأخرى الذين يدرسون في ثانويات الأئمة والخطباء العالمية الثلاثة الموجودة في تركيا في مجالات المسابقة. وأخيرا يتم اختيار أوائل هذه المسابقة في ذلك اليوم.

هذه هي المراحل لمجالي إلقاء الشعر والتمثيل المسرحي من المسابقة. أما بالنسبة لمجال المعلومات اللغوية ومراحله فهي المراحل السابقة نفسها لكلا المجالين ما عدا مرحلة المسابقة الدولية، فلا يجري التسابق عليها دوليا. وأما مجال الخط من المسابقة فيختلف قليلا عن هذه المجالات الثلاثة، حيث تُحدد عشر جمل، والمتسابقون من الطلاب يخطونها، ثم يرسلونها إلى مركز تنسيق المسابقة بشكل مستقل. في البداية يتم اختيار الأفضل من الخطوط من حيث التقنيات، ثم يدعى المحكمون ويختارون الثلاثة الأوائل من هذه الخطوط على مستوى تركيا.

مراحل المسابقة الدولية في اللغة العربية بين المدارس المتوسطة للأئمة والخطباء

مراحل هذه المسابقة مطابقة مراحل مسابقة الثانويات ما عدا اختلافات قليلة. وهي أنه بعد انتخاب ممثلي المدارس ومدرسيهم لا يذهب الممثلون إلى تصفيات المنطقة، وإنما يسجلون مقاطع فيديو في المجالات الثلاثة ويرسلونها إلى مركز تنسيق المسابقات؛ وذلك لأن عدد المدارس المتوسطة للأئمة والخطباء كبير جدا، وهو ١٦٣٠ مدرسة. فيقوم مركز تنسيق المسابقة باختيار أوائل هذه المدارس حسب مدنهم، ثم يقوم أوائل المدن بإرسال مقاطع فيديو جديدة إلى المركز مرة أخرى، ويقوم المركز باختيار أوائل المناطق العشرة من بين هذه المدن. وأوائل المناطق العشرة في المجالات الثلاثة يحضرون إلى تصفيات تركيا التي ستنعقد عام ٢٠١٦ في مدينة قيسري. ومن بين مدارس هذه المناطق العشرة يختار الثلاثة الأوائل في المجالات الثلاثة.

منهج البحث

هذا البحث الذي أسعى أن نحدد فيه أثر المسابقة الدولية في اللغة العربية في تعليم اللغة العربية في تركيا هو بحث نوعي يحتوي على أرقام وإحصائيات. وزع استبيان لهذا البحث بين مجموعة من الطلاب الذين يتعلمون اللغة العربية والمدرسين عبر الإنترنت، وأغلب الطلاب والمدرسين من ثانويات الأئمة والخطباء. وقد اشترك في هذا الاستبيان الذي يحتوي على ٢٠ سؤالا ٨٤ مشاركا، وطلب الإجابة عن الأسئلة حسب الصيغ الآتية: أوافق، أو أوافق بشدة، أو لا أوافق، أو لا أوافق بشدة.

نتائج الاستبيان

إذا لاحظنا معلومات التوزيع الديموغرافي لمشاركي هذا الاستبيان سنرى أن ٤٢ في المئة منهم إناث، و٥٨ في المئة منهم ذكور. و٣٥ في المئة منهم طلاب و٦٥ في المئة منهم مدرسون. و١٤ في المئة منهم تحت عمر ٢٠ سنة، و٢٩ في المئة منهم ما بين أعمار ٢٠-٣٠ سنة، و١٨ في المئة منهم ما بين أعمار ٣٠-٤٠ سنة، و٣٩ في المئة منهم أعمارهم فوق ٤٠ سنة. و١٨ في المئة من المدرسين لهم خبرة في التعليم بين ٠-٥ سنوات، و١٤ في المئة منهم لهم خبرة بين ٥-١٠ سنوات؛ و١١ في المئة لهم خبرة بين ١٠-١٥ سنة و٢٩ في المئة منهم لهم خبرة فوق ١٥ سنة. وإذا لاحظنا أعمار المشاركين ومدة خبرة المدرسين وجدنا أن ٦١ في المئة من المشاركين تحت عمر ٤٠ سنة، ولذلك نستطيع أن نقول إن المشاركين في هذا الاستبيان هم من الشباب.

الأسئلة التي طرحت في الاستبيان

للمسابقة الدولية في اللغة العربية تأثير إيجابي في تعلم الأتراك اللغة العربية

	العدد	٪	
أوافق	٤٧	٥٦	Katılıyorum
أوافق بشدة	٣٠	٣٦	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	٦	٧	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	١	١	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

٣٦ في المئة من المشاركين أجابوا عن السؤال الأول بأوافق بشدة، و٥٦ في المئة منهم بأوافق، و٧ في المئة منهم بلا أوافق، و١ في المئة منهم بلا أوافق بشدة. ومن أجاب عن هذا السؤال بلا أوافق بشدة هي مُدرسة وعمرها فوق ٤٠ سنة ولها خبرة تدريس بين ١٠-١٥ سنة. ومن هنا نستنتج أن للمسابقة تأثيرا إيجابيا في تعلم الأتراك اللغة العربية.

المسابقة الدولية في اللغة العربية زادت من اهتمام الأتراك باللغة العربية

	العدد	٪	
أوافق	٤٥	٥٤	Katılıyorum
أوافق بشدة	٣٠	٣٦	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	٨	١٠	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	١	١	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

٣٦ في المئة من المشاركين أجابوا عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٥٤ في المئة منهم بأوافق، و١ في المئة منهم بلا أوافق، و١٠ في المئة منهم بلا أوافق بشدة. وإذا نظرنا إلى من أجاب عن هذا السؤال بلا أوافق نرى أن ٢ منهم طلاب و٦ منهم مدرسون. أعمار الطلاب بين ٢٠-٣٠ وأعمار اثنين من المدرسين بين ٢٠-٣٠ و١ منهم عمره بين ٣٠-٤٠ و٣ منهم أعمارهم فوق ٤٠ سنة. ٣ من هؤلاء المدرسين لهم خبرة بين ٠-٥ سنوات في التدريس و٣ منهم لهم خبرة فوق ١٥ سنة في التدريس. ومن أجاب عن هذا السؤال بلا أوافق بشدة هي مدرسة عمرها فوق ٤٠ سنة، ولها خبرة تدريس بين ١٠-١٥ سنة. ومن هنا نستطيع أن نقول إن أغلبية من لا يوافق هذا الرأي أعمارهم فوق ٣٠ سنة. ونستطيع أن نقول إن المسابقة الدولية في اللغة العربية زادت من اهتمام الأتراك باللغة العربية. وتجعل المشاركين فيها يتحمسون ويهتمون باللغة العربية.

المسابقة الدولية في اللغة العربية تجعل الطلاب يشاركون في نشاطات خارج المحاضرة أكثر

	العدد	٪	
أوافق	٤٩	٥٨	Katılıyorum
أوافق بشدة	٢٩	٣٥	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	٦	٧	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	٠	٠	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

٣٥ في المئة من المشاركين أجابوا عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٥٨ في المئة منهم بأوافق، و٧ في المئة منهم بلا أوافق، ولم يجب أحد منهم أنه لا يوافق بشدة. ومن هنا نستنتج أن المسابقة تجعل الطلاب يشاركون في نشاطات خارج المحاضرات أكثر، ويجدون فرصا أكثر لاستخدام اللغة العربية خارج الدرس. وذلك مع القول بأن النشاطات داخل الصف لها دور كبير جدا في تطوير لغة الطلاب العربية.

الجوائز التي تقدم في المسابقة الدولية في اللغة العربية تزيد من اهتمام الطلاب باللغة العربية

	العدد	٪	
أوافق	٣٩	٤٦	Katılıyorum
أوافق بشدة	٣٠	٣٦	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	١٢	١٤	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	٣	٤	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

الجوائز تؤدي دورا مهما جدا في جذب المتاسبقين وتحفيزهم. ومن إجابات هذا السؤال نرى أن الجوائز تزيد اهتمام الطلاب باللغة العربية، حيث أجاب ٣٦ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٤٦ في المئة منهم بأوافق، و١٤ في المئة منهم بلا أوافق، و٤ في المئة منهم بلا أوافق بشدة.

للمسابقة الدولية في اللغة العربية دور/ تأثير كبير في أن يتعرف الطلاب على الثقافة العربية

	العدد	٪	
أوافق	٤٦	٥٥	Katılıyorum
أوافق بشدة	١٩	٢٣	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	١٦	١٩	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	٣	٤	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

اللغة هي نتاج ثقافي، وتؤثر فيها خصائص ثقافة كل مجتمع، ولا تفهم اللغة الا بمعرفة ثقافة أهل اللغة، وهذه المسابقات دعاية لثقافة اللغة. وقد أشارت إجابات هذا السؤال إلى ذلك أيضا؛ إذ أجاب ٢٣ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٥٥ في المئة منهم بأوافق، و١٩ في المئة منهم بلا أوافق، و٤ في المئة منهم بلا أوافق بشدة.

المسابقة الدولية في اللغة العربية لها آثار ثقافية بجمع طلاب من دول مختلفة

	العدد	٪	
أوافق	٤٠	٤٨	Katılıyorum
أوافق بشدة	٣٤	٤٠	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	٨	١٠	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	٢	٢	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

أجاب ٤٠ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٤٨ في المئة منهم بأوافق، و١٠ في المئة منهم بلا أوافق، و٢ في المئة منهم بلا أوافق بشدة

مجال إلقاء الشعر من المسابقة الدولية في اللغة العربية يزيد اهتمام الطلاب بالشعر العربي

	العدد	٪	
أوافق	٥١	٦١	Katılıyorum
أوافق بشدة	١٨	٢١	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	١٢	١٤	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	٣	٤	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

الشعر من فنون العرب الأولى، وقيل هو ديوان العرب، فقبل ظهور الإسلام كان الشعر هو المعبر الأول عن أفراح العرب وهزائمهم وانتصاراتهم، ولذلك يعد الشعر العربي سجلا مهما يمكن يُعتمد على وثائقه في معرفة مختلف جوانب حياة العرب. وتعلم الجديد منه يزيد الاهتمام به. والإجابة عن هذا السؤال تؤيد هذا الكلام؛ إذ أجاب ٢١ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٦١ في المئة منهم بأوافق، و١٤ في

المئة منهم بلا أوافق، و٤ في المئة منهم بلا أوافق بشدة

مجال إلقاء الشعر من المسابقة الدولية في اللغة العربية يزيد مهارات الطلاب اللغوية

	العدد	٪	
أوافق	٤٧	٥٦	Katılıyorum
أوافق بشدة	٢٧	٣٢	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	٨	١٠	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	٢	٢	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

يستطيع الطلاب نطق اللغة بصورة قريبة جدا من نطق أهلها، من خلال تطوير قدرتهم على إلقاء الشعر العربي. وقد أجاب ٣٢ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٥٦ في المئة منهم بأوافق، و١٠ في المئة منهم بلا أوافق، و٢ في المئة منهم بلا أوافق بشدة.

المسابقة الدولية في اللغة العربية تزيد الإقبال على الدورات التي تعلم اللغة العربية

	العدد	٪	
أوافق	٤٦	٥٥	Katılıyorum
أوافق بشدة	١٩	٢٣	Kesinlikle Katılıyorum
	العدد	٪	
لا أوافق	١٨	٢١	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	١	١	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

أجاب ٢٣ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٥٥ في المئة منهم بأوافق، و٢١ في المئة منهم بلا أوافق، و١ في المئة منهم بلا أوافق بشدة. وهذا يظهر لنا أن المسابقة تزيد الإقبال على تعلم اللغة العربية وعلى الالتحاق بدوراتها.

المسابقة الدولية في اللغة العربية تزيد من اهتمام الطلاب العرب أيضا باللغة العربية

	العدد	٪	
أوافق	٤٥	٥٤	Katılıyorum
أوافق بشدة	١٤	١٧	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	٢٢	٢٦	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	٣	٤	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

اللغة العربية هي لغة القرآن الكريم ولغة الأمة الإسلامية كما هي لغة العرب جميعا. وعندما يشاهد العرب اهتمام الأجانب باللغة العربية يدركون أهمية لغتهم، ويبدؤون بالتكلم بلغتهم العربية بدلا من اللغات الأجنبية الأخرى. وقد أجاب ١٧ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٥٤ في المئة منهم بأوافقـ و٢٦ في المئة منهم بلا أوافق، و٤ في المئة منهم بلا أوافق بشدة

علامات الطلاب الذين شاركوا في المسابقة الدولية في اللغة العربية تختلف عن علامتهم التي حصّلوها قبل مشاركتهم في المسابقة

	العدد	٪	
أوافق	٤٣	٥١	Katılıyorum
أوافق بشدة	٢٤	٢٩	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	١٣	١٥	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	٤	٥	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

المسابقة تطور مهارات الطلاب اللغوية. وهذا يفيدهم في امتحانات مادة اللغة العربية، ويزيد من معدل علاماتهم فيها عمّا كانت عليه قبل مشاركتهم في المسابقة. وقد أجاب ٢٩ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٥١ في المئة منهم بأوافق، و١٥ في المئة منهم بلا أوافق، و٥ في المئة منهم بلا أوافق بشدة.

الطلاب الذين يشاركون في المسابقة الدولية في اللغة العربية يكونون متفوقين أكثر في مادة/ درس اللغة العربية

	العدد	٪	
أوافق	٤٨	٥٧	Katılıyorum
أوافق بشدة	٢٥	٣٠	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	١٠	١٢	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	١	١	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

أجاب ٣٠ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بأوافق بشدة، و٥٧ في المئة منهم

بأوافق، و١٢ في المئة منهم بلا أوافق، و١ في المئة منهم بلا أوافق بشدة.

كم هي النسبة المئوية التي تزداد بها علامات الطلاب الذين يشاركون في المسابقة الدولية في اللغة العربية من مادة/ درس اللغة العربية مقارنة بعلامتهم قبل المشاركة في المسابقة

	العدد	٪	
٪٠	٨	١٠	٪٠
٪١٠-٢٠	٢١	٢٥	٪١٠-٢٠
٪٢٠-٣٠	٣٠	٣٦	٪٢٠-٣٠
أكثر من٪٣٠	٢٥	٣٠	٪٣٠ ve üzeri
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

أجاب ١٠ في المئة من المشاركين عن هذا السؤال بـ ٠٪، أي إن علامات الطلاب لا تختلف، و٢٥ في المئة منهم بـ ١٠-٢٠٪، و٣٦ في المئة منهم بـ٢٠-٣٠٪، و٣٠ في المئة منهم بأكثر من ٣٠٪.

يجب أن تجرى المسابقة الدولية في اللغة العربية ليس فقط بين مدارس الأئمة والخطباء بل بين كل المدارس

	العدد	٪	
أوافق	٢٩	٣٥	Katılıyorum
أوافق بشدة	١٧	٢٠	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	٢٧	٣٢	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	١١	١٣	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

اللغة العربية لغاية سنة ٢٠١١ كانت تدرس فقط في مدارس الأئمة والخطباء، ولكن منذ بداية العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢ بدأت تدرس بوصفها مادة اختيارية

في كل مدارس تركيا ابتداءً من الصف الرابع في الابتدائية وحتى نهاية الثانوية. ولذلك طرحنا هذا السؤال على المشاركين. وقد أجاب عن هذا السؤال ٣٥ في المئة بأوافق، و٢٠ في المئة بأوافق بشدة، و ٣٢ في المئة بلا أوافق، و١٣ في المئة بلا أوافق بشدة.

يجب أن تدعم المسابقة الدولية في اللغة العربية

	العدد	٪	
أوافق	٢٩	٣٥	Katılıyorum
أوافق بشدة	٥٣	٦٣	Kesinlikle Katılıyorum
لا أوافق	٠	٠	Katılmıyorum
لا أوافق بشدة	٢	٢	Kesinlikle Katılmıyorum
المجموع	٨٤	١٠٠	Toplam

نرى من خلال الجدول أعلاه أن ٣٥ في المئة من المشاركين أجاب عن هذا السؤال بأوافق، و٦٣ في المئة بأوافق بشدة، و٢ في المئة بلا أوافق بشدة. وهذا يبين لنا أن ٩٨ في المئة من المشاركين يوافقون على دعم المسابقة الدولية في اللغة العربية. ٢ في المئة فقط لا يوافقون بشدة، واحد من هذين الاثنين مُدرس عمره فوق ٤٠ سنة، وخبرته في التدريس فوق ١٥ سنة، وما عدا إجابته عن السؤال الرابع بأوافق فقد أجاب عن كل الأسئلة إما بلا أوافق أو لا أوافق بشدة. مع ذلك أجاب عن السؤال الثالث عشر بأنه تزداد علامة الطالب في درس اللغة العربية بنسبة ١٠-٢٠ ٪ مقارنة بعلامته قبل مشاركته في المسابقة. ومن أجاب عن هذا السؤال بلا أوافق بشدة هي مُدرسة عمرها أيضا فوق ٤٠ سنة، لها خبرة في التدريس بين ١٠-١٥ سنة، وما عدا إجابتها عن الأسئلة الثالث والسادس والعاشر بأوافق فقد أجابت عن كل الأسئلة بلا أوافق بشدة.

في النهاية نستطيع أن نقول إن المسابقة الدولية أصبحت مهرجانا ثقافيا أكثر من كونها مسابقة، وبدأت تسهم في انتشار اللغة العربية وتحبيبها وتشجيعها. كما أصبحت تسهم أيضا في تحسين لغة الطلاب الذين يشاركون فيها. ومن أجل ذلك فيجب أن تدعم مثل هذه النشاطات التي تسهم في انتشار اللغة العربية وتحبيبها للطلبة.

المحور الثالث

اللغة العربية في التعليم العالي في تركيا

تجربة مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث (ISAR) في العربية

■ أحمد صنوبر

مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: كليات الإلهيات في تركيا أنموذجًا

■ علي عبد الواحد عبد الحميد

تاريخ كليات الإلهيات بتركيا، وتطور مناهج تعليم اللغة العربية بها

د. رمضان دمير

أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية
بجامعة جنق قلعة الثامن عشر من آذار

مقدمة:

الحمد لله رب العالمين على ما أنعم، والصلاة والسلام على نبيه العربي الكريم وعلى آله وأصحابه أجمعين.

أما بعد، فإنّ اللغة العربية هي اللغة التي نزل بـها القرآن الكريم، قال تعالى في مُفتتح سورة يُوسُف: ﴿ إِنَّآ أَنزَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيًّا ﴾ [يُوسُف: ٢] وقال تعالى: ﴿ إِنَّا جَعَلۡنَٰهُ قُرۡءَٰنًا عَرَبِيًّا ﴾ [الزُّخْرُف: ٣] وقال تعالى: ﴿ نَزَلَ بِهِ ٱلرُّوحُ ٱلۡأَمِينُ ١٩٣ عَلَىٰ قَلۡبِكَ لِتَكُونَ مِنَ ٱلۡمُنذِرِينَ ١٩٤ بِلِسَانٍ عَرَبِيّٖ مُّبِينٖ ١٩٥ ﴾ [الشُّعَراء] وهذه الآيات الكريمة تدل على أنّ العربية هي اللغة المختارة للقرآن الكريم، كما تدل أيضاً على أنّ الاختيار من عند الله، ونخلص من ذلك إلى أنـها لغة الإسلام ولسانه المبين، الذي ينبغي أن يكون لساناً عاماً لجميع المسلمين.

ومن الثوابت التاريخية أن اللغة العربية قد وجدت قبولاً حسناً عند الأتراك منذ اعتناقهم للإسلام وحتى اليوم، ووقفت وراء ذلك عوامل أهمها العامل الديني؛ إذ إنّ تلك اللغة هي لغة القرآن والإسلام.

ويعودُ تاريخ تدريس اللغة العربية لدى الأتراك إلى المدارس القديمة التي أنشئت في

عهد القراخاين والسلاجقة، وأهمها تلك المدارس التي أسسها الوزير نظام الملك أبو علي حسن الطوسي، واُشتهرت في التاريخ باسم المدارس النظامية[١]، ودُرّسَت العلوم الإسلامية كالتفسير والحديث والفقه في تلك المدارس، ولما كان فهم العلوم الإسلامية فهماً صحيحاً يتوقف على مدى إتقان اللغة العربية، فقد أولت تلك المدارس تعليم اللغة العربية اهتماماً كبيراً. وما أشبه الليلة بالبارحة، إذ تلقى اللغة العربية الاهتمام نفسه من الأتراك، شعباً وحكومةً.

ويتكون هذا البحث من مقدمة ومحورين بالإضافة إلى الخاتمة، يتناول المحور الأول دراسة تاريخ كليات الإلهيات بتركيا. ويتناول المحور الثاني تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات، ومناهج التعليم المطبقة في تعليم العربية من الناحية العملية البحتة، مستبعداً الأُطر النظرية. وتأتي الخاتمة حاملة ما توصل إليه البحث من نتائج واستنتاجات.

التاريخ

بدأت دراسة العلوم الإسلامية على المستوى الجامعي بوضعها الحالـي اليوم في دار الفنون[٢] التي أُسست عام ١٩٠٠م. في عهد السلطان عبد الحميد الثاني، حيث افتُتح قسم لدراسة العلوم الإسلامية في دار الفنون، لكنه سرعان ما أُغلق بعد قرار اتخذ في مجلس النواب العثماني عام ١٩١٩م[٣]. وفي عام ١٩٢٤م. فُتحت كلية جديدة تحت مسمى «كلية الإلهيات» في دار الفنون أيضاً، ولكنها لم تلق قبولاً حسناً لذلك سرعان ما أغلقت عام ١٩٣٣م. ولاحقاً أُسس معهدٌ للعلوم الإسلامية وألحق بكلية الآداب عوضاً عن كلية الإلهيات بيد أنه لم يجد الجو المناسب للاستمرار لعدم توافر المدرسين الأكفاء فأوصد أبوابه في وجه الدارسين عام ١٩٣٦م.[٤]

1- Ersoy Taşdemirci، "Medreselerin Doğuş Kaynakları ve İlk Zamanları" Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi، Sayı: 2، 1988، s. 273.

٢- دار الفنون: هذا التعبير استخدم بمعنى الجامعة في ذلك العهد.

3- Ahmet Bostancı، "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi"، Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، Sayı: 11، 2005، s. 6.

4- Suat Cebeci، "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi"، Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، (Özel Sayı)، 1999، s. 228; Bostancı، "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi"، s. 7.

وفي اليوم الحادي والعشرين من تشرين الثاني من عام ١٩٤٩م فتحت كلية الإلهيات بجامعة أنقرة، ودُرّست اللغة العربية بـها جنبًا إلى جنب مع اللغة الفارسية واللغات الغربية الأخرى.[١]

وبعد إنشاء كلية الإلهيات بجامعة أنقرة التي استمرت الدراسة بـها إلى يومنا هذا أنشئ معهد عال في إسطنبول على غرار كلية الإلهيات حمل اسم «المعهد العالي للعلوم الإسلامية» خضع لإشراف وزارة التربية والتعليم وفتح أبوابه أمام الدارسين في العام الدراسي ١٩٥٩-١٩٦٠م. وكانت مدة الدراسة به أربع سنوات وبعد إنشاء هذا المعهد في إسطنبول أُنشئت سبعة معاهد عليا أخرى على النحو الآتي[٢]:

١- المعهد العالي للعلوم الإسلامية بقونيا (Konya) عام ١٩٦٢م.
٢- المعهد العالي للعلوم الإسلامية بقيصرية (Kayseri) عام ١٩٦٥م.
٣- المعهد العالي للعلوم الإسلامية بإزمير (İzmir) عام ١٩٦٦م.
٤- المعهد العالي للعلوم الإسلامية بأرضروم (Erzurum) عام ١٩٦٩م.
٥- المعهد العالي للعلوم الإسلامية ببُرصا (Bursa) عام ١٩٧٥م.
٦- المعهد العالي للعلوم الإسلامية بصمصون (Samsun) عام ١٩٧٦م.
٧- المعهد العالي للعلوم الإسلامية بيوزغات (Yozgat) عام ١٩٧٩م.

وكان الجدول الدراسي الأسبوعي في المعهد العالي للعلوم الإسلامية مكثفاً، يتكون من ست وثلاثين حصة، وكان لمادة اللغة العربية مكانة مهمة بين المواد الدراسية الأخرى. وإضافة إلى ذلك فتحت كلية العلوم الإسلامية بـجامعة أرضروم في العام الدراسي ١٩٧١-١٩٧٢م. وكانت مدة الدراسة بـها خمس سنوات.[٣]

وبحلول عام ١٩٨٠م. أصبح التعليم الديني ينحصر في عشر مؤسسات للتعليم

1- Münir Koştaş، "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dünü Bugünü"، Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، (Özel Sayı)، 1999، s. 149-151; Bostancı، "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi"، s. 7; Mehmet Soysaldı، "Türkiye'deki İlahiyat Fakülteleri'nde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları"، Ekev Akademi Dergisi، Sayı: 45، 2010، s. 248.

2- Suat Cebeci، "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi"، s. 230.

3- Bostancı، "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi"، s. 7.

العالي، وعلى وجه التحديد في كليتين وثمانية معاهد.

وحُوّلت المعاهد العالية للعلوم الإسلامية -التي مر ذكرها سابقاً- إلى كليات باستثناء المعهد العالي للعلوم الإسلامية بيوزغات (Yozgat) حيث أغلق ذلك المعهد أبوابه أمام الدارسين بقانون التعليم العالي الصادر برقم ٢٥٤٧ في اليوم السادس من تشرين الثاني من عام ١٩٨٢م. وألحق المعهد العالي للعلوم الإسلامية بأرضروم (Erzurum) بكلية العلوم الإسلامية بـجامعة أرضروم بموجب القانون نفسه.[١]

وطُبق برنامج موحد في تلك الكليات الثمانية التي نشأت بالقانون الذي مر ذكره آنفاً، وكانت مدة البرنامج خمس سنوات، وخصصت السنة الأولى بأكملها لدراسة اللغة العربية فقط، تمهيداً لتلقي طالب كلية الإلهيات العلوم الإسلامية في السنوات الأربع الآتية، ونشأ هذا من قناعةٍ مؤداها أنه لا يمكن فهم العلوم الإسلامية فهماً صحيحاً إلا بإتقان اللغة العربية.

وبعد ذلك التاريخ فتحت كليات جديدة في الجامعات الأخرى تطبق البرنامج الدراسي نفسه، وناهز عدد كليات الإلهيات العشرين كلية.

وبقرار اتخذه مجلس التعليم العالي في اليوم الحادي عشر من تموز من عام ١٩٩٧م، تم غُيّر البرنامج المطبق في كليات الإلهيات ونُظم تنظيماً جديداً، وبحسب هذا القرار فقد ألغيت السنة التمهيدية لدراسة اللغة العربية ومن ثم أصبحت اللغة العربية مادة تُدرس كسائر المواد الأخرى بالكلية. وبعد اثنتي عشرة سنة من هذا القرار، وتحديدًا بداية من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م. أُعيدت السنة التمهيدية على نحو إجباري لدراسة اللغة العربية في كلية الإلهيات[٢]، وطُبّق هذا القرار على ثماني كليات على النحو الآتي:

١- كلية الإلهيات بجامعة مرمرة بإسطنبول (İstanbul)،

٢- كلية الإلهيات بجامعة ألوداغ ببرصا (Bursa)،

٣- كلية الإلهيات بجامعة صقريا بصقريا (Sakarya)،

٤- كلية الإلهيات بجامعة الثامن عشر من آذار بجنق قلعة (Çanakkale)،

٥- كلية الإلهيات بجامعة أرجياس بقيصرية (Kayseri)،

1- Suat Cebeci، "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi"، s. 231.

2- Mehmet Soysaldı، "Türkiye'deki İlahiyat Fakülteleri'nde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları"، s. 249.

٦- كلية الإلهيات بجامعة أسكشهر عثمان غازي بأسكشهر (Eskişehir)،
٧- كلية الإلهيات بجامعة أتاتورك بأرضروم (Erzurum)،
٨- كلية الإلهيات بجامعة رجب طيب أردغان بِرِزا (Rize).

وشهد عام ٢٠١٠م والأعوام الآتية التوسع في افتتاح كليات الإلهيات في جامعات أُخر في مدن مختلفة في ربوع تركيا، وبذلك تجاوز عدد كليات الإلهيات اليوم ثمانين كلية.

وفي الصف التحضيري الذي فتح في تلك الكليات اتخذ قرار مبدئي حول منهج تدريس اللغة العربية، وبحسب هذا القرار تكون الدراسة باللغة العربية بدون لغة واسطة. كما أنّ الدراسة في سائر السنوات الدراسية بالكلية يجب أن تكون باللغة العربية أيضاً بنسبة ثلاثين بالمائة، وأرسل من أعضاء هيئة التدريس في تلك الكليات الثمانية نحو أربعين أستاذاً متخصصين في أقسام التفسير والحديث والفقه والأقسام الأخرى لتأهيلهم لإلقاء المحاضرات باللغة العربية إلى سوريا في عطلة الصيف عام ٢٠١٠م. وبدأت كليات الإلهيات في استقدام عدد من الأساتذة العرب المتخصصين في تدريس اللغة العربية ليدرسوا اللغة العربية بداية من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م.

التعليم

سندرس تحت هذا العنوان مناهج تعليم اللغة العربية المطبقة في كليات الإلهيات من الناحية العملية دون الخوض في طرق التدريس من الناحية النظرية، ويُقسم تعليم اللغة العربية من خلال المناهج المطبقة في كليات الإلهيات من الناحية العملية إلى فترتين على النحو الآتي:

الفترة الأولى: وهي الفترة التي لم يدرس فيها طلاب كلية الإلهيات السنة التحضيرية، وهذه الفترة تنقسم إلى قسمين:

القسم الأول: ويشمل من الناحية الزمنية الفترة الواقعة بين عام ١٩٤٩م - والذي شهد إنشاء كلية الإلهيات بجامعة أنقرة، والدراسة بها مستمرة إلى يومنا هذا - وعام ١٩٨٢م وهو العام الذي شهد تحويل المعاهد العليا للعلوم الإسلامية - التي فتحت أبوابها للدارسين عام ١٩٥٩م - إلى كليات تحت مسمى كليات الإلهيات.

وكانت الدراسة تمتد بهذه المؤسسات إلى أربع سنوات ابتداءً من عام ١٩٤٩م وحتى عام ١٩٨٢م. ودُرست اللغة العربية خلال هذه الفترة مادة كسائر المواد، وكان الطالب

يدرس العربية حصتين في الأسبوع في الفترة الممتدة بين عامي ١٩٤٩م - ١٩٥٣م. وبداية من العام الدراسي ١٩٥٣-١٩٥٤م. بدأ الطلاب يدرسون العربية ٨ حصص في الصف الأول و ٦ حصص في الصف الثاني و ٤ حصص في الصف الثالث و ٦ حصص في الصف الرابع أسبوعياً. وكان برنامج المعاهد العليا للعلوم الإسلامية الأسبوعي يتكون من ٣٦ حصة، وكانت مادة اللغة العربية تدرس كسائر المواد الأخرى من دون تخصيص سنة مستقلة لها.

أما القسم الثاني فيمتد من عام ١٩٩٧م - الذي ألغيت فيه السنة التحضيرية إلى عام ٢٠٠٩م. وهو العام الذي أعيدت فيه السنة التحضيرية مجددا كسنةٍ استهلالية إجبارية على طلاب كلية الإلهيات، وبحسب القرار الذي اتخذه مجلس التعليم العالي عام ١٩٩٧م تم تقسيم كلية الإلهيات إلى فرعين:

الفرع الأول:

ويقوم بتأهيل طلابه للعمل في رئاسة الشؤون الدينية التركية والمدارس الثانوية المعروفة بثانويات الأئمة والخطباء، حيث يعمل طلاب هذا الفرع بعد التخرج مدرسين لمواد العلوم الإسلامية كالتفسير والحديث والفقه والعقيدة والمواد الأخرى في ثانوية الأئمة والخطباء، وبإمكانهم العمل في رئاسة الشؤون الدينية التركية. ويدرس الطلاب في هذا الفرع العربية ١٢ حصة في الصف الأول و ٦ حصص في الصف الثاني، وحصتين في الصف الثالث أسبوعياً، وفي الصف الرابع لا يدرسون العربية.

الفرع الثاني:

ويقوم بتأهيل طلابه لتدريس مادة الدين والأخلاق في المدارس الابتدائية والمتوسطة، وطلاب هذا الفرع يدرسون العربية ٣ حصص في الصف الأول وحصتين في الصف الثاني أسبوعياً، ولا يدرسون العربية في الصفين الثالث والرابع، ويعملون بعد التخرج مدرسين للمادة المذكورة آنفاً.

والفترة الثانية: وهي الفترة التي كان يدرس فيها طلاب كلية الإلهيات السنة التحضيرية، وهذه الفترة تنقسم إلى قسمين أيضاً:

القسم الأول يبدأ في تاريخ ١٩٨٢م - الذي وُضعت فيه السنة التحضيرية لأول مرة- وينتهي في تاريخ ١٩٩٧م - والذي ألغيت فيه السنة التحضيرية بالكلية. أما

القسم الثاني فبدأ في تاريخ ٢٠٠٩م الذي أعيدت فيه السنة التحضيرية ويستمر إلى يومنا هذا.

وبعد هذا التأريخ المختصر لكليات الإلهيات بالجامعات التركية يمكن أن نقسم منهج تدريس اللغة العربية في تلك الكليات إلى قسمين، وهما المنهج القديم والمنهج الحديث.

المنهج القديم

طبق هذا المنهج من بداية تاريخ تأسيس كلية الإلهيات بجامعة أنقرة عام ١٩٤٩م وحتى عام ٢٠٠٩م. وهذه الحقبة الزمنية تشمل الفترة الأولى والقسم الأول من الفترة الثانية، ويمكن ذكر أبرز سمات المنهج القديم في النقاط الآتية:

١- التركيز على تعليم القواعد الصرفية والنحوية: كان تعليم اللغة العربية يعتمد على حفظ القواعد الصرفية والنحوية وبعض المفردات فحسب، حيث كان الطالب يحفظ ما يقرر عليه، ثم ينسى ما حفظ فيما بعد.

٢- قراءة النص وفهمه: كان المدرس يركز على قراءة النص المقرر وفهمه فحسب.

٣- الترجمة: بعد قراءة النص وفهم الطلاب له كان المدرس يركز على ترجمة النص من العربية إلى التركية.

٤- استخدام اللغة الوسيطة: كان المدرس يركز على التدريس باللغة الأم وليس باللغة العربية، وبتعبير آخر كانت اللغة العربية تدرس بلغة أخرى!

٥- عدم الاهتمام بمهارتي الكلام والاستماع: كان المدرس لا يهتم بمهارتي الكلام والاستماع، وليس من قبيل المبالغة القول بأن معظم مدرسي مادة اللغة العربية أنفسهم كانوا لا يستطيعون أن يقوموا بإجراء أسهل حوار ثنائي مع أهل اللغة العربية، كما أنهم لم يستطيعوا أن يعبروا عن أنفسهم عن طريق الكتابة ولو بسطرين، كما كانوا لا يفهمون إلا القليل مما يسمعون، حيث انحصرت قدرات المدرس بقراءة نص مكتوب، وترجمته إلى اللغة التركية فحسب.

٦- هدف تعليم اللغة العربية: كان الهدف من تعليم اللغة في تلك الفترة استخدامها بوصفها وسيلة مساعدة لفهم المصادر الإسلامية الرئيسة، وليس تعليم اللغة نفسها بمهاراتها الأساسية.

طُبق هذا المنهج بداية من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م. ومازال مطبقاً حتى اليوم، ويمكن ذكر أبرز سمات المنهج الحديث في النقاط الآتية:

١- الهدف: يهدف هذا المنهج إلى تمكين الطالب من المهارات اللغوية الأساسية الأربعة وهي الاستماع والكلام والقراءة والكتابة بدون تمييز بينها.

٢- الاستماع: يقوم المدرس بتسميع النص للطلاب إما بنفسه أو عن طريق الأجهزة الوسيطة في معامل اللغات مرة أو مرتين بحسب الحاجة، مراعيا استيعاب الطلاب للنص المسموع، وقياس فهمهم له عن طريق تحليله لإجاباتهم عن الأسئلة الملحقة بالنص.

٣- القراءة: يقوم المدرس بتسميع النص المقروء للطلاب إما بنفسه أو عن طريق الأجهزة الوسيطة مرة أو مرتين، ثم يطلب المدرس من الطلاب القراءة بعد سماع النص؛ وذلك لتعويد الطلاب تدريجياً على القراءة بسرعة مناسبة دون تلعثم، وتقويم النطق.

٤- شرح المفردات: يقوم المدرس بشرح معاني المفردات الجديدة التي وردت في النص المقروء والمسموع، مراعياً أن يكون ذلك الشرح باللغة العربية مبسطا، ويقوم ضمناً بتفصيل المفرد والجمع والمرادف والمضاد بهدف تطعيم الطلاب بمفردات جديدة يجري التطرق إليها في سياق الشرح، ثم يطلب المدرس بعد ذلك من الطلاب أن يدخلوا تلك المفردات الجديدة في جمل من إنشائهم.

٥- الكتابة: يبدأ المدرس بتدريب الطلاب على كتابة الأحرف العربية في مختلف حالاتها وما يتصل بغيره منها وما لا يتصل، ثم يتدرج في تدريب الطلاب على رسم الكلمات البسيطة متدرجا إلى كتابة الجمل، مراعياً شرح القواعد التي تحكم وضع علامات الترقيم عند الكتابة بالعربية. وبعد هذه المرحلة ينتقل المدرس إلى تدريب الطلاب على قواعد الإملاء والتعبير الإنشائي متدرجاً في صعوبة الموضوعات بحسب التقدم الذي يحرزه الطلاب خلال العام الدراسي.

٦- الكلام: يقوم المدرس بتدريب الطلاب على الكلام، طالباً منهم بادئ ذي بدء أن يقوموا بتكوين بعض الجمل البسيطة، ولاسيما تلك التي يتكرر استخدامها في الحياة اليومية، وصولاً إلى التعبير الشفاهي عن مواقف بعينها يفترض أن الطالب يمر بها

كقيامه برحلة أو الحديث عن أُسرته ... إلخ، مراعياً أن ينتقل الطالب تدريجياً وعلى نحو لا شعوري إلى مرحلة التفكير باللغة العربية، والابتعاد التام عن عملية الترجمة العقلية باستخدام اللغة الأم.

٧- التوسع في استقدام الأساتذة العرب المتخصصين في اللغة العربية: بدأت كليات الإلهيات في الجامعات التركية في السنوات الأخيرة بالتوسع باستقدام الأساتذة العرب المتخصصين في اللغة العربية، وذلك وفق رؤية مؤداها أن تَـمكن الطالب من الاتصال المباشر بأهل اللغة هو أحد السبل الرئيسة لإتقان اللغة، وأن تدريس اللغة العربية بواسطة أهلها يعمل على إكساب الطالب مزيدًا من المهارة في تقويم مخارج الحروف، والتفكير باللغة، كما أن ذلك يعمل على الحد كثيراً من تدخل اللغة الوسيطة في عملية تعلم اللغة.

الخاتمة

تناول هذا البحث تاريخ كليات الإلهيات بتركيا وتعليم اللغة العربية فيها، وتطور المناهج المطبقة في تدريس اللغة العربية في تلك الكليات من الناحية العملية، وتوصل البحث إلى النتائج الآتية:

١- يمكن القول إن كلية الإلهيات بجامعة أنقرة التي أنشئت عام ١٩٤٩م. هي الكلية الأولى بين كليات الإلهيات بتركيا؛ إذ استمر التدريس فيها منذ تأسيسها وحتى اليوم - دون انقطاع - إذ إن الكليات التي فتحت بهذا الاسم أو بأسماء أخرى قبل كلية الإلهيات بجامعة أنقرة أوصدت أبوابها في وجه الدارسين ولم تستمر الدراسة فيها لأسباب مختلفة.

٢- أُنشئت معاهد على غرار كلية الإلهيات في مدن مختلفة حملت اسم «المعهد العالي للعلوم الإسلامية» بداية من العام الدراسي ١٩٥٩- ١٩٦٠ م.

٣- حُوّلت المعاهد العالية للعلوم الإسلامية إلى كليات بقانون التعليم العالي الصادر برقم ٢٥٤٧ في اليوم السادس من تشرين الثاني من عام ١٩٨٢م. ثم فتحت كليات جديدة في الجامعات الأخرى تطبق البرنامج نفسه وزاد عدد كليات الإلهيات على عشرين كلية. وبعد عام ٢٠١٠م. فتحت كليات أخرى في مدن مختلفة وتجاوز عدد كليات الإلهيات في ربوع تركيا اليوم ثمانين كلية.

٤- إن طريقة تعليم اللغات الأجنبية في تركيا ضعيفة بشكل عام، ومن بينها اللغة العربية، ومن ثم فهي بحاجة ماسة إلى التطوير حتى يتأهل الطالب بالمهارات اللغوية الأساسية وهي الاستماع والمحادثة والقراءة والكتابة.

٥- يمكن أن تقسم مناهج تعليم اللغة العربية المطبقة في كليات الإلهيات من الناحية العملية إلى قسمين، وهما المنهج القديم والمنهج الحديث، كان المنهج القديم يعتمد على حفظ القواعد الصرفية والنحوية وبعض الكلمات فقط، ولا يهتم بمهارتي الكلام والاستماع، وطبق هذا المنهج بدايةً من تاريخ تأسيس كلية الإلهيات بجامعة أنقرة عام ١٩٤٩م إلى عام ٢٠٠٩م. وعلى النقيض يسعى المنهج الحديث إلى تمكين الطالب من المهارات اللغوية الأساسية الأربع وهي: الاستماع والكلام والقراءة والكتابة دون تمييز بينها، وقد طبق هذا المنهج بداية من العام الدراسي ٢٠٠٩-٢٠١٠م. ومازال مطبقاً حتى اليوم.

المراجع

- Ahmet Bostancı، "İlahiyat Fakültelerinde Arapça Öğretiminde Kullanılan Ders Kitapları ve Diğer Araç-Gereçlerin Tespit ve Analizi"، Sakarya Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، Sayı: 11، 2005، s. 6.

- Ersoy Taşdemirci، "Medreselerin Doğuş Kaynakları ve İlk Zamanları" Erciyes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi، Sayı: 2، 1988، s. 273.

- Mehmet Soysaldı، "Türkiye'deki İlahiyat Fakülteleri'nde Arapça Öğretiminde Karşılaşılan Problemler ve Çözüm Yolları"، Ekev Akademi Dergisi، Sayı: 45، 2010، s. 248.

- Münir Koştaş، "Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dünü Bugünü"، Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، (Özel Sayı)، 1999، s. 149-151.

- Suat Cebeci، "Cumhuriyet Döneminde Yüksek Din Öğretimi"، Ankara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، (Özel Sayı)، 1999، s. 228.

تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية

د. ابراهيم شعبان

أستاذ مشارك في قسم اللغة العربية بجامعة إسطنبول

من الجدير بالذكر أن تعليم اللغة العربية في تركيا له تاريخ طويل قديم موغل في القدم. وقد يَمَّمَ الأتراك وجهتهم صوب اللغة العربية، واهتموا بتعلمها، بعد أن اعتنقوا الدين الإسلامي، وقد زاد هذا الاهتمام في عهد كل من السلاجقة والعثمانيين. ونتيجة لهذا بدأ العثمانيون تعليم اللغة العربية بدلا من التركية في المدارس التي افتتحوها. ونشأ وظهر عدد من العلماء الأتراك كتبوا وألفوا عددا كبيرا من المؤلفات المكتوبة باللغة العربية، نتيجة الاهتمام بتعليم العربية بشكل كبير حتى فترة ركود وانحطاط الدولة العثمانية. لكن كان لركود الدولة العثمانية أثره الكبير على تعليم العربية، إذ تأثرت بذلك بشكل واضح. وبعد تأسيس الجمهورية التركية في العام ١٩٢٣، انحصر تعليم اللغة العربية على الكليات والمدارس الدينية مثل كليات الإلهيات، والمدارس التقليدية التي كانت موجودة في العصر العثماني وتدرس القرآن والعلوم الإسلامية والعربية، وبعد ذلك بدأ تدريس اللغة العربية وآدابها في مؤسسات التعليم العالي غير الدينية ككليات الأداب وغيرها، ولازالت موجودة حتى الآن فيها.

ويمكننا أن نعرض فيما يلي أهم مؤسسات التعليم العالي التي تدرس فيها اللغة العربية:

الكليات التي تدرس العلوم الإسلامية:

وتسمى هذه الكليات بكليات الإلهيات أو كليات العلوم الإسلامية في الجامعات التركية، وهى تضم عددا من الأقسام تحت مسميات مختلفة مثل قسم الإلهيات، وقسم الأديان المنتشرة وتعاليمها، وقسم الأديان في العالم، وقسم إعداد مدرسي الثقافة الدينية والمعلومات الأخلاقية. وتقوم تلك الكليات بتدريس العلوم الإسلامية في أربع سنوات، وذلك بعد سنة تمهيدية تبلغ عدد الساعات فيها ٢٥ ساعة دراسية.

وبلغ عدد تلك الكليات في العام ٢٠١٢، ٤٤ كلية، بينما كان عددها ٢٥ فقط في العام ٢٠٠٩. كما بلغ عدد الطلاب المسجلين في الفرقة الأولى من تلك الكليات ١٢٧٩٦ طالبا في العام ٢٠١٢، في حين كان ذلك العدد ٦٧٣٠ طالبا في العام ٢٠٠٩.

وفضلا عن تلك الكليات توجد معاهد قبل الليسانس مدتها عامان تدرس فيها العلوم الإسلامية والعربية في كليات التعليم المفتوح في جامعتي «الأناضول» بولاية «أسكي شهر» وسط تركيا، وجامعة «أتاتورك» بولاية «أرضروم» شرقي تركيا. ويسجل في تلك المعاهد خريجو مدارس الآئمة والخطباء بدون أي شروط، ومن ثم يدرس آلاف من الطلاب في تلك المعاهد التي تتسع لـ١٥٠٠٠ طالب. وبعد تخرج الطلاب من تلك المعاهد، يدخلون امتحانا، وبناء على نتائجه يلتحقون بالصف الثالث من كليات الإلهيات مباشرة إن اجتازوه. وكان عدد الطلاب الذين التحقوا من تلك المعاهد بالفرقة الثالثة من كليات الإلهايات المختلفة ١٤٤ طالبا فقط في العام ٢٠٠٩، لكن في العام ٢٠١٢ وصل ذلك العدد إلى ٤٤٦٢ طالبا. وفيما يلي عرض لبعض الجداول المتعلقة ببعض البيانات عن كليات الإلهيات التركية التي يدرس فيها حاليا ٥٠٠٠٠ ألف تقريبا :

السنة	٢٠٠٩	٢٠١٠	٢٠١١	٢٠١٢
عدد الكليات	٢٥	٢٥	٣٣	٤٤

عدد كليات الإلهيات حسب السنوات:

الإجمالي	٢٠١٢	٢٠١١	٢٠١٠	٢٠٠٩	السنة
٣٩١٣١	١٢٧٩٦	١٠٤٥٠	٩١٥٥	٦٧٣٠	عدد الطلاب

عدد الطلاب المقيدين بالفرقة الأولى من كليات الإلهيات حسب السنوات:

٢٠١٢	٢٠١١	٢٠١٠	٢٠٠٩	السنة
٤٤٦٢	٤٦٨٥	٥٢٧	١٤٤	عدد الطلاب

عدد الطلاب الملتحقين بالفرقة الثالثة من كليات الإلهيات بعد تخرجهم من المعاهد التابعة لكليات التعليم المفتوح، وذلك حسب السنوات .

أقسام اللغة العربية في الكليات العادية غير الدينية في الجامعات التركية، وذلك مثل كليات «الأداب»، وكليات «الآداب والعلوم»، وكلية «اللغة والتاريخ والجغرافيا»، وكلية «التربية» بجامعة «غازي». وفيما يلي عرض للكليات والجامعات التي توجد بها تلك الأقسام:

شعبة اللغة العربية وآدابها، قسم اللغات الشرقية وآدابها بكلية الآداب - جامعة اسطنبول:

قبل الحديث عن قسم اللغة العربية بكلية الآداب جامعة اسطنبول، رأينا أنه ستكون هناك فائدة لتقديم بعض المعلومات البسيطة عن الجامعة، فجامعة اسطنبول أول جامعة تركية، بل إنها من أول عشر جامعات أوروبية أُسست بمعنى الجامعة المتعارف عليه في الوقت الحاضر، ويعود تاريخ إنشاء تلك الجامعة إلى العام ١٤٥٣ الذي فتح فيه السلطان محمد الفاتح اسطنبول، وأسس حينها ما يسمى بمدارس «آيا صوفيا» و»زيرك» التي تعد نواة تأسيس تلك الجامعة العريقة. ومرت تلك الجامعة بعدة مسميات مختلفة حتى وصلت للأسم المتعارف عليه الآن، ففي العام ١٤٧٠ كانت تسمى «كلية الفاتح» والتي أنشأها محمد الفاتح بجوار مسجده بمدينة اسطنبول، وتضم عددا من المدارس المختلفة بمرفقاتها، وفي عام ١٨٤٦ أصبح اسم تلك الجامعة «دار الفنون»، ثم أصبح في العام ١٨٧٠ «دار الفنون العثمانية»، ثم دار الفنون السلطانية» في العام ١٨٧٤، ثم

«دار الفنون الشاهانية» في العام١٩٠٠، ثم «دار فنون اسطنبول» في العام ١٩١١، وفي الأول من شهر أب/ أغسطس من العام ١٩٣٣ أصبح اسمها «جامعة اسطنبول» الذي مازالت عليها منذ ذلك الحين وحتى الآن. وهى تحتل مكانا في قائمة أفضل ٥٠٠ جامعة على مستوى العالم.

وكانت اللغة العربية تدرس في تلك الجامعة منذ بدايتها وحتى العام ١٩٣٨ كمادة ضمن مناهج العلوم الإسلامية والاجتماعية والأدبية، وبعد ذلك التاريخ استقلت وأصبحت شعبة قائمة بذاتها مندمجة مع اللغة الفارسية، تسمى شعبة «اللغة العربية والفارسية»، وكانت تدرس في تلك الشعبة اللغتين العربية والفارسية وآدابهما. وبعد العام ١٩٦٣ انفصلت اللغة العربية عن الفارسية، وأصبحت شعبة مستقلة بذاتها تحت اسم شعبة «اللغة العربية»، وبدءً من العام ١٩٨١ أصبح اسمها شعبة «اللغة العربية وآدابها» وهو اسمها المتعارف عليه حاليا.

ومدة الدراسة في هذا القسم أربع سنوات، تسبقها سنة تمهيدية يشترط اجتيازها بنجاح حتى يتسنى دخول الفرقة الأولى من القسم الذي يدرس فيه الطلاب على فترتين نهارية وليلية، طلاب الفترة الأولى يكون التدريس لهم بالنهار من الثامنة صباحا حتى الخامسة مساء، أما طلاب الفترة الثانية يأتون بالليل وذلك من الساعة الخامسة مساء حتى الحادية عشر ليلا،ومن يتخرجون من القسم بعد الأربع سنوات يمكنهم العمل كمدرسين للغة العربية في المدارس، أو مترجمين في العديد من الشركات الخاصة، أو في السياحة أو في الخارجية وغيرها.

ويبلغ عدد الطلاب في مرحلة الليسانس بفترتيها الليلية والنهارية ٦٠٠ طالب تقريبا في العام الدراسي الحالي ٢٠١٢-٢٠١٣، منهم ٣٦٦ طالبا بالفترة النهارية، و٢٣٤ طالبا بالفترة الليلية. أما عدد الطلاب في مرحلة الدراسات العليا في العام الحالي ايضا، فيبلغ ٢٦ طالبا، منهم ٢٣ طالبا في مرحلة الماجستير، و٣ طلاب في مرحلة الدكتوراة.

ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيه بالقسم ٨ منهم ثلاثة أساتذة، وأستاذ مشارك، و٢ أستاذ مساعد، ومعيدان.

شعبة اللغة العربية وآدابها - قسم اللغات الشرقية وآدابها - كلية اللغة والتاريخ والجغرافيا - جامعة أنقرة

تأسست شعبة اللغة العربية وآدابها كوحدة مستقلة على اعتبار أنها من «اللغات الحية»، بكلية اللغة والتاريخ والجغرافيا في العام الدراسي ١٩٤٠-١٩٤١ بدأت تلك الشعبة استقبال الطلاب تحت اسم «زمرة اللغة العربية وآدابها»، لكن بين عامي ١٩٤٣ - ١٩٧٠ أصبح اسمها «قسم لغات الشرق الكلاسيكية»، واعتبارا من العام ١٩٧٠، اصبح اسمها «كرسي اللغة العربية وآدابها»، وظلت على ذلك الاسم في العام ١٩٨٠، لكن بعد ذلك أصبحت شعبة تحمل الاسم الحالي «اللغة العربية وآدابها».

والدراسة بهذه الشعبة في مرحلة الليسانس أربع سنوات، وليست هناك سنة تمهيدية، وبلغ عدد الطلاب بها في العام الحالي ٢٤٢ طالبا في مرحلة الليسانس، و١٠ طلاب في مرحلة الماجستير، و٥ في مرحلة الدكتوراة.

وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بهذه الشعبة في العام ٢٠١٣، ٨ من الأعضاء، من بينهم ٣ اساتذة، وواحد أستاذ مشارك، وواحد مدرس لغة، و٣ معيدين.

شعبة اللغة العربية وآدابها - قسم اللغات الشرقية وآدابها- كلية الآداب- جامعة أتاتورك بمحافظة أرضروم

أسست شعبة اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب بجامعة أتاتورك في العام ١٩٦٨، وبدأ التدريس فيها على مستوى الليسانس في العام الدراسي ١٩٧٤-١٩٧٥. وفي العام ١٩٨٣ استقلت اللغة العربية وآدابها بذاتها، وكذلك اللغة الفارسية، وبدأ يدرسان برامج مختلفة عن بعضهما البعض، وذلك داخل قسم اللغات الشرقية وآدابها.

والدراسة بهذه الشعبة في مرحلة الليسانس أربع سنوات، وليست هناك سنة تمهيدية، وبلغ عدد الطلاب بها في العام الحالي ٣١٩ طالبا في مرحلة الليسانس، و٤٤ طالبا في مرحلة الماجستير، و٢٧ في مرحلة الدكتوراة.

وبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بهذه الشعبة في العام ٢٠١٣، ١٢ من الأعضاء، من بينهم ٥ أساتذة، وواحد أستاذ مشارك، وواحد أستاذ مساعد، و٥ معيدين.

شعبة اللغة العربية وآدابها – قسم اللغات الأجنبية بكلية التربية – جامعة غازي – أنقرة:

لقد تأسست هذه الشعبة في العام ١٩٤٨، من أجل تلبية احتياجات التعليم المتوسط التركي من تعلم اللغة العربية، وبدأت الشعبة في نفس العام الذي أُسست فيه قيد الطلاب الراغبين في تعلم العربية. ومدة الدراسة أربع سنوات تسبقها سنة تمهيدية، لابد أن يجتازها كل من يريد الالتحاق بالفرقة الأولى من مرحلة الليسانس، أو أن يجتاز امتحان الكفاءة في اللغة العربية الذي يعادل هذه السنة التمهيدية. والمتخرجون من هذه الشعبة يعملون كمدرسين للغة العربية في المدارس التركية.

ويبلغ عدد الطلاب بها في العام الحالي ٢٣٢ طالبا في مرحلة الليسانس، و٨٧ طالبا في مرحلة الماجستير، و١٤ في مرحلة الدكتوراة.

ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بهذه الشعبة في العام ٢٠١٣، ٩ من الأعضاء، من بينهم أستاذ واحد، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، و٣ معيدين، و٣ مدرسي لغة.

شعبة اللغة العربية وآدابها – قسم اللغات الشرقية وآدابها – كلية الآداب – جامعة سلجوق – قونيا

تأسست هذه الشعبة في العام ١٩٨٦–١٩٨٧، وبدأت في نفس العام قيد الطلاب الراغبين في الدراسة بها، ومدة مرحلة الليسانس بها أربع سنوات، ولا توجد بها سنة تمهيدية.

ويبلغ عدد الطلاب بها في العام الحالي ٢٩٨ طالبا في مرحلة الليسانس، و٢٤ طالبا في مرحلة الماجستير، و٩ في مرحلة الدكتوراة.

ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بهذه الشعبة في العام ٢٠١٣، ١٠ من الأعضاء، من بينهم أستاذان، وأستاذ مشارك، وأستاذان مساعدان، و٥ معيدين.

شعبة اللغة العربية وآدابها – قسم اللغات الشرقية وآدابها – كلية العلوم والآداب – جامعة دجلة – ديار بكر

تأسست هذه الشعبة في العام ١٩٩٦–١٩٩٧، وبدأت في نفس العام قيد الطلاب

الراغبين في الدراسة بها، وتوقفت الدراسة بتلك الشعبة من العام ٢٠٠١، وحتى العام ٢٠٠٨، لكنها عاودت للدراسة مرة ثانية في العام الدراسي ٢٠٠٨-٢٠٠٩، وبلغت عدد طلابها حينها ٣١ طالبا. ومدة مرحلة الليسانس بها أربع سنوات، ولا توجد بها سنة تمهيدية.

ويبلغ عدد الطلاب بها في العام الحالي ٢٠٠ طالبا في مرحلة الليسانس، وطالب واحد في مرحلة الماجستير، ولا يوجد طلاب مقيدون حاليا في مرحلة الدكتوراة.

ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بهذه الشعبة في العام ٢٠١٣، ٣ من الأعضاء، من بينهم أستاذ مشارك، وأستاذان مساعد، ومعيد واحد فقط.

شعبة اللغة العربية وآدابها - قسم اللغات الشرقية وآدابها - كلية العلوم والآداب - جامعة ٧ ديسمبر - كِلِس

تأسست في العام ٢٠١٠، وبدأت العملية التعليمية بها بـ١٩ طالبا في العام الدراسي ٢٠١٠ - ٢٠١١، وتجرى الدراسة بها حاليا في الفرق الأولى، والثانية، والثالثة، ومدة الليسانس بها أربع سنوات بدون سنة تمهيدية.

ويبلغ عدد الطلاب بها في العام الحالي ١٠٥ طالبا في مرحلة الليسانس، منهم ٨ سوروين، ولا يوجد طلاب مقيدون حاليا في مرحلتي الماجستير والدكتوراة.

ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بهذه الشعبة في العام ٢٠١٣، ٤ من الأعضاء، من بينهم أستاذ مساعد، ومعيدان، ومدرس لغة سوري الجنسية.

شعبة الترجمة العربية - قسم اللغات الشرقية وآدابها - كلية العلوم والآداب - جامعة ٧ ديسمبر - قيريق قلعه

تأسست في العام الدراسي ٢٠١١-٢٠١٢، وبدأت العملية التعليمية بها في نفس العام الذي تأسست فيه وذلك بـ١٤٠ طالبا في مرحلة الليسانس، و١٠ طلاب في مرحلة الماجستير، في حين لا يوجد طلاب مقيدون حاليا في مرحلة الدكتوراة.

ويبلغ عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم بهذه الشعبة في العام ٢٠١٣، ٣ من الأعضاء، من بينهم أستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، ومعيد.

يشار أن نفس الامعة أسس بها برنامج «اللغة العربية وآدابها» والذي اسس في العام ١٩٩٣، لكنه حتى الآن لم يتم قيد أي طالب به حتى الآن.

شعبة الترجمة العربية – قسم علم الترجمة – كلية العلوم والآداب – جامعة أوقان – اسطنبول

تعد جامعة أوقان أول جامعة خاصة تركية، تفتح برنامجا للترجمة العربية، ويعد هذا البرنامج أول برنامج يفتح في هذا المجال في تركيا بصفة عامة، وكان ذلك في العام الدراسي ٢٠٠٩–٢٠١٠. وتجرى الدراسة بها حاليا في الفرق الأولى، والثانية، والثالثة، وبها ٩٠ طالبا تقريبا بمرحلة الليسانس.

عدد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم	عدد طلاب الدكتوراة	عدد طلاب الماجستير	عدد طلاب الليسانس	تاريخ تأسيس القسم	اسم الجامعة
٨	٣	٢٣	٦٠٠	١٩٣٨	اللغة العربية وآدابها/ جامعة اسطنبول
٨	٥	١٠	٢٤٢	١٩٤٠	اللغة العربية وآدابها/ جامعة أنقرة
١٢	٢٧	٤٤	٣١٩	١٩٧٤	اللغة العربية وآدابها/ جامعة أتاتور/ أرضروم
٩	١٤	٨٧	٢٣٢	١٩٨٤	قسم تدريس اللغة العربية / جامعة غازي/ أنقرة
١٠	٦	٢٤	٢٩٨	١٩٨٦	اللغة العربية وآدابها/ جامعة سلجوق/ قونيا
٣	–	١	٢٠٠	١٩٩٦	اللغة العربية وآدابها/ جامعة دجلة/ ديار بكر

٤	–	–	١٠٥	٢٠١٠	اللغة العربية وآدابها/ جامعة ٧ ديسمبر/ كِلِس
٣	–	١٠	١٤٠	٢٠١١	قسم الترجمة العربية/ جامعة قيريق قلعه
–	–	–	٩٠	٢٠٠٩	قسم الترجمة العربية/ جامعة أوقان الخاصة/ اسطنبول
٥٦	٥٥	١٩٩	٢٢٢٦	الإجمالي	

أعداد الطلاب الذين يدرسون اللغة العربية في تركيا بجميع مراحلها الليسانس، والماجستير والدكتوراة في تركيا، في العام الدراسي ٢٠١٢-٢٠١٣، وذلك غلى جانب أعداد أعضاء هيئة التدريس ومعاونيهم في الفترة ذاتها

لقد حظيت اللغة العربية في تركيا، باهتمام بالغ في السنوات الأخيرة، لاسيما بعد رفع التأشيرات بين تركيا ومعظم دول الشرق الأوسط، وزيادة العلاقات بينهم في المجالات الاقتصادية والتجارية والثقافية والسياحية. ومن ثم ظهرت حاجة كبيرة إلى من يعرفون اللغة العربية ليكونوا بمثابة حلقة وصل تربط بين المجتمعات بعضها ببعض. الأمر الذي وجه العديد من الجامعات التركية إلى فتح أقسام للغة العربية وآدابها، وأقسام أخرى للترجمة العربية في كلياتها المختلفة سواء أكانت كليات للآداب فقط، أو أخرى للعلوم والآداب كما بينا عاليه. وفضلا عن هذا وضعت اللغة العربية كمادة اختيارية ضمن مفردات مناهج بعض الكليات الأخرى، لكنا لا تقبل طلابا لدراستها، وذلك لعدم كفاية أعضاء هيئة التدريس بها. ومع هذا، فإن هناك بعض الأساتذة الذين تركوا أماكنهم التي كانوا يعملون بها في الجامعات السابق ذكرها، وذهبوا للعمل في الأقسام المفتوحة جديدا لتعليم اللغة العربية. الأمر الذي سيساعد إلى زيادة أعداد الطلاب الراغبة في تعلم اللغة العربية إلى أعداد أكبر.

وحسبما سيوضح الجدول الآتي عرضه والمتعلق بعملية قيد الطلاب الراغبين في تعلم اللغة العربية، وذلك حسب السنوات، فإننا سنرى كيف زاد الاهتمام باللغة العربية عاما تلو العام. فبينما كانت سعة الأماكن المخصصة لدراسة اللغة العربية في الجامعات التركية في الفرقة الأولى في العام ٢٠٠٢، حوالي ١٣٠ طالبا فقط، نراها قد وصلت في العام ٢٠١٢ إلى ٦٧٧ طالبا. وهذا الأمر يوضح بشكل جلي مدى زيادة الاهتمام الكبير باللغة العربية. ولا جرم أن هناك مؤشرات توضح أن الإهتمام باللغة العربية سيزيد بشكل أكبر، وذلك مثل إدراج مادة اللغة العربية ضمن المواد الاختيارية التي تدرس في العديد من الكليات الأخرى مثل كليات الاقتصاد والاتصالات والهندسة، وغيرها من الكليات الأخرى، وفتح أقسام للغة العربية في جامعات أخرى غير الجامعات التسعة التي عرضناها سابقا، وانتقال أساتذة من أقسام اللغة العربية المعروفة إليها.

جدول توضيحي لسعة الأقسام العربية من حيث عدد الطلاب في السنوات المختلفة

٢٠٠٧	٢٠٠٦	٢٠٠٢	القسم	الكلية	الجامعة
٥٠	٤٠	٤٥	اللغة العربية وآدابها (نهاري)	الآداب	اسطنبول
-	-	-	اللغة العربية وآدابها (ليلي)		
٣٠	٣٠	٣٠	اللغة العربية وآدابها	اللغة والتاريخ والجغرافيا	أنقرة
٤٠	٤٠	٣٠	اللغة العربية وآدابها	العلوم والآداب	أتاتورك
-	-	-	اللغة العربية وآدابها (ليلي)		
٣٠	٣٠	٢٥	تدريس اللغة العربية	التربية	غازي

الجامعة	الكلية	القسم	٢٠٠٢	٢٠٠٦	٢٠٠٧
سلجوق	الآداب	اللغة العربية وآدابها	–	–	٤٠
		اللغة العربية وآدابها (ليلي)	–	–	–
دجلة	الآداب	اللغة العربية وآدابها	–	–	–
		اللغة العربية وآدابها (ليلي)	–	–	–
٧ ديسمبر كلس	العلوم والآداب	اللغة العربية وآدابها	–	–	–
قريق قلعه	العلوم والآداب	الترجمة بالعربية (نهاري)	–	–	–
		الترجمة بالعربية (ليلي)	–	–	–
أوقان الخاصة	العلوم والآداب	الترجمة باللغة العربية	–	–	–
		الإجمالي	١٣٠	١٤٠	١٩٠

٢٠١٠	٢٠٠٩	٢٠٠٨	القسم	الكلية	الجامعة
٦٠	٦٠	٦٠	اللغة العربية وآدابها (نهاري)	الآداب	اسطنبول
٦٠	٦٠	-	اللغة العربية وآدابها (ليلي)		
٤٠	٤٠	٤٠	اللغة العربية وآدابها	اللغة والتاريخ والجغرافيا	أنقرة
٢٠١٠	٢٠٠٩	٢٠٠٨	القسم	الكلية	الجامعة
٥٥	٥٠	٥٠	اللغة العربية وآدابها	العلوم والآداب	أتاتورك
-	٥٠	-	اللغة العربية وآدابها (ليلي)		
٤٠	٤٠	٥٠	تدريس اللغة العربية	التربية	غازي
٥٠	٤٥	٤٥	اللغة العربية وآدابها	الآداب	سلجوق
٥٠	-	-	اللغة العربية وآدابها (ليلي)		
٥٥	٤٠	٣٠	اللغة العربية وآدابها	الآداب	دجلة
-	٤٠	-	اللغة العربية وآدابها (ليلي)		

٢٠١٠	٢٠٠٩	٢٠٠٨	القسم	الكلية	الجامعة
١٩	–	–	اللغة العربية وآدابها	العلوم والآداب	٧ ديسمبر كلس
–	–	–	الترجمة بالعربية (نهاري)	العلوم والآداب	قريق قلعه
–	–	–	الترجمة بالعربية (ليلي)		
٣٠	–	–	الترجمة باللغة العربية	العلوم والآداب	أوقان الخاصة
٤٤٠	٢٤٥	٢٧٥	الإجمالي		

٢٠١٢	٢٠١١	القسم	الكلية	الجامعة
٦٧	٦٠	اللغة العربية وآدابها (نهاري)	الآداب	اسطنبول
٦٧	٦٠	اللغة العربية وآدابها (ليلي)		
٤٧	٣٠	اللغة العربية وآدابها	اللغة والتاريخ والجغرافيا	أنقرة
٦٢	٥٥	اللغة العربية وآدابها	العلوم والآداب	أتاتورك
٦٢	–	اللغة العربية وآدابها (ليلي)		

الجامعة	الكلية	القسم	٢٠١١	٢٠١٢
غازي	التربية	تدريس اللغة العربية	٤٠	٤٧
سلجوق	الآداب	اللغة العربية وآدابها	٥٠	٥٧
		اللغة العربية وآدابها (ليلي)	٥٠	٥٧
الجامعة	الكلية	القسم	٢٠١١	٢٠١٢
دجلة	الآداب	اللغة العربية وآدابها	٥٥	٦٢
		اللغة العربية وآدابها (ليلي)	-	-
٧ ديسمبر كلس	العلوم والآداب	اللغة العربية وآدابها	٤٧	٣٠
قريق قلعه	العلوم والآداب	الترجمة بالعربية (نهاري)	٣٠	٣٦
		الترجمة بالعربية (ليلي)	٣٠	٣٦
أوقان الخاصة	العلوم والآداب	الترجمة باللغة العربية	٣٠	٣٠
		الإجمالي	٥٢٠	٦٧٧

وأشير هنا إلى أنّ العديد من التطورات حدثت في مجال تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية بعد كتابتنا لهذه الدراسة في عام ٢٠١٣. فعلى سبيل المثال في تركيا اليوم ٢٨ قسمًا للغة العربية، وما يقارب ١٠٠ كلية إلهيات(علوم إسلامية)، لكن هذه الكليات كلها لا تقبل الطلاب بسبب عدم كفاية الهيئة التدريسية في بعضها. ومع هذا فإن عدد الأقسام والكليات التي قبلت طلابًا ليس بقليل. ففي العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ قُبل الطلبة في ١٢ قسما للغة العربية و٦٧ كلية إلهيات، أما في العام الدراسي ٢٠١٥- ٢٠١٦ فقد تم قبل الطلبة في ١٦ قسمًا للغة العربية و٧٨ كلية للإلهيات.

لقد كان عدد المقاعد في أقسام اللغة العربية في العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ ٨٣٠ مقعدا، أما في العام الدراسي ٢٠١٦- ٢٠١٧ فقد وصل عدد المقاعد فيها إلى ما يقارب ١٢٠٠ مقعد.

كذلك الحال في كليات الإلهيات فقد كان عدد المقاعد فيها في العام الدراسي ٢٠١٤-٢٠١٥ ما يقارب ١٥٥٠٠ مقعد. أما في العام الدراسي ٢٠١٦-٢٠١٧ فقد وصل عدد المقاعد إلى ما يقارب ١٦١٥٠ مقعدًا.

في الأعوام المقبلة، ومع ازدياد عدد أعضاء الهيئة التدريسية، ستبدأ الأقسام التي لم تقبل طلابا سابقا بالقبول، وستؤسس أقسام جديدة، وستعلم اللغة العربية في العديد من الجامعات.

المجلات والدوريات المحكمة:

تنشر المقالات الخاصة باللغة العربية وآدابها في مجلات المعاهد والكليات التي توجد بها أقسام اللغة العربية بصفة عامة، لكن مع هذا هناك ثلاث مجلات محكمة تقوم بنشر المقالات العلمية الخاصة باللغات الشرقية وآدابها، وعلى رأسها مقالات عن اللغة العربية وآدابها. وهذه المجلات الثلاثة: شرقيات، ونسخة، والشرق.

مجلة «شرقيات مجموعاسي» / Istanbul Journal Of Oriental Studies

هي مجلة دولية محكمة يصدرها مركز الدراسات الشرقية بكلية الآداب جامعة اسطنبول منذ عام ١٩٥٦، تصدر مرتان في العام، وتنشر فيها الأبحاث والدراسات المتعلقة بالعلوم الشرقية وتأتي في مقدمتها اللغات والآداب العربية والفارسية والأردية والصينية. وثلث العدد تنشر فيه مقالات باللغة العربية والانغليزية والفارسية والأوردية.

وآخر عدد صدر من تلك المجلة التي يشرف عليها ويديرها الدكتور إبراهيم شعبان، هو العدد الحادي والعشرين. ويمكن الوصول إلى الأبحاث والدراسات المنشورة بتلك المجلة على شبكة المعلومات الدولية عن طريق الرابط الآتي:

www.iudergi.com/tr/index.php/edebiyatsarkiyat/

مجلة «نسخة»: مجلة الدراسات الشرقية / A journal of Oriental Studies

مجلة محكمة بدأ إصدارها في العام ٢٠٠٢ بقرار من أساتذة كل من قسم اللغة العربية وآدابها بجامعة أنقرة، وقسم تدريس اللغة العربية بجامعة غازي. وهي تصدر مرتان في العام. وتنشر فيها الأبحاث والدراسات المتعلقة بالعلوم الشرقية وتأتي في مقدمتها اللغات والآداب العربية والفارسية والأردية والصينية. ويمكن الوصول إلى الأبحاث والدراسات المنشورة بتلك المجلة على شبكة المعلومات الدولية عن طريق الرابط الآتي:

http://www.doguedebiyati.com/nusha.htm

مجلة «الدراسات الشرقية»/ A Journal of Oriental Studies

مجلة دولية محكمة، بدأ إصدارها في العام ٢٠٠٨، تصدر مرتان في العام، ويصدرها البروفيسور دكتور/ علي غوزال يوز أحد أعضاء هيئة التدريس بقسم اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب جامعة اسطنبول. وبدأت منذ تاريخ إصارها بشكليها المطبوع والإلكتروني، وآخر عدد صدر منها، كان العدد العاشر الذي ظهر في العام ٢٠١٢. ويمكن الوصول إلى الأبحاث والدراسات المنشورة بتلك المجلة على شبكة المعلومات الدولية عن طريق الرابط الآتي:

http://www.doguedebiyati.com/doguarastirmalari.htm

أطروحات الماجستير والدكتوراة

تسجل أطروحات الماجستير والدكتوراة المتعلقة باللغة العربية وآدابها، في كليات الإلهيات، واقسام اللغة العربية وآدابها بكلية الآداب في الجامعات التركية. وقدمت حوالي ١٩٨ أطروحة ماجستير، و١٢٢ أطروحة دكتوراة في الفترة الممتدة من العام ١٩٥٦، وحتى العام ٢٠٠٢، ومن العام ٢٠٠٣ وحتى العام ٢٠١٢ قدمت حوالي ١٨٤ أطروحة ماجستير، و٥٠ أطروحة دكتوراة. وتجدر الإشارة إلى أن أكثر من ثلثي تلك الأطروحات نوقشت وأعدت في أقسام اللغة العربة وآدابها بالكليات المختلفة، والبقية في كليات الإلهيات.

والسواد الأعظم من تلك الأطروحات تناولت موضوعات عن قواعد اللغة العربية وبلاغتها، فضلا عن القيام بدراسات أدبية على بواكير أعمال الأدب العربي، من حيث الأراء والجوانب الفنية المختلفة التي اشتملت عليها تلك الأثار، هذا بالإضافة إلى تحقيق عدة مخطوطات متعلقة باللغة العربية وآدابها.

الكتب التي تدرس في تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية:

استمرت كليات الإلهيات وأقسام اللغة العربية وآدابها في الجامعات التركية، في تدريس العديد من الكتب العربية التعليمية المختلفة في السنوات التمهيدية، وذلك مثل «العربية للحياة»، و«العربية للناشئين»، و«دروس اللغة العربية»، و«دروس اللغة العربية لغير الناطقين بها»، و«الكتاب الأساسي». واستمرت في تدريس تلك الكتب حتى إلى ما قبل عدة سنوات، لكن مع هذا أصبح كتاب «العربية بين يديك» الأكثر تدريسا من بين تلك الكتب. وبعد المرحلة التمهيدية تدرس العديد من الكتب والمؤلفات الأخرى سواء التي ألفها أساتذة أتراك في الجامعات التركية، أو تلك التي ألفها كتاب عرب وأجانب. وجدير بالذكر أن هناك العديد من الكتب المعدة لتدريس اللغة العربية وتعليمها. إلا أن معظم هذه الكتب مازالت بعيدة جدا عن مستوى الكتب التعليمية الأخرى التي تستخدم في تعليم لغات أخرى. ناهيك عن أن هذه الكتب في معظمها لا تحتوي على الأسس العلمية اللازمة في تعليم العربية للأتراك بصفة خاصة. ومن ثم كانت ثمة حاجة ماسة إلى برامج مناسبة للطلاب الأتراك، وإلى معامل متطورة خاصة بتطوير المهارات اللغوية لديهم.

أساليب تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية

تطبق أساليب متعددة في تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، من أكثرها الشرح والسؤال والجواب وحل المشاكل ومعامل اللغة وتطبيقاتها، فضلا عن إعطاء واجبات للطلاب؛ وذلك من أجل الوصول إلى الهدف المراد من الدروس والموضوعات التي يتم تدريسها. وأغلب المواد الدراسية في مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا تتعلق بالقواعد النحوية والترجمة والنصوص وتاريخ الأدب وذلك مثل: النحو والصرف والترجمة من العربية للتركية وتاريخ الأدب العربي والقواعد والنصوص. ويطبق أسلوب أو منهج الشرح في تلك الدروس والمواد، وأحيانا يلجأ عضو هيئة التدريس إلى تطبيق أساليب

أخرى حسبما يترأى له. ويتم التركيز عامة على القواعد اللغوية من تلك الأساليب. وتشغل الدروس المتعلقة بمحادثة اللغة العربية مدة زمنية تقدر بساعتين أو أربعة في الاسبوع، من إجمالي ١٨ ساعة القيمة الإجمالية في الاسبوع لبقية الدروس. لكن للأسف فإن المعامل وتطبيقاتها التي تساعد بشكل كبير على تطوير مهارات التلفظ والتواصل، يتم استخدامها بشكل قليل للغاية.

المعوقات والمشاكل في تعليم اللغة العربية في تركيا:

عدم وجود المعامل اللغوية أو ورشات العمل الخاصة بتعليم اللغة العربية

قلة المعدات التي تساعد على تعلم العربية، بشكل كاف وذلك مثل الكتب وأقراص الصوت والفيديو لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها

قلة أعضاء هيئة التدريس في أقسام اللغة العربية

عدم وجود الكوادر العلمية المتخصصة باللغة العربية من الدول العربية

قلة الساعات المخصصة للمحادثة باللغة العربية

قلة العلاقات بين اقسام اللغة العربية وآدابها في تركيا، مع مثيلاتها بالجامعات الموجودة في البلدان العربية وغيرها من البلدان الأخرى

المقترحات:

توفير إمكانية دعوة الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس الأتراك، للمشاركة في الندوات والمؤتمرات العلمية التي تنظم سنويا في البلدان العربية، مما سيتيح لهم ذلك التعرف بزملائهم من تلك البلدان، وتبادل الأفكار والرؤى معهم حول العديد من القضايا.

عقد دورات تدريبية للطلاب الدارسين للغة العربية وثقافتها في تركيا وفي آي مكان آخر خارج البلدان العربية

إرسال أساتذة وأعضاء هيئة تدريس اللغة العربية إلى أقسام اللغة العربية وآدابها الموجودة خارج البلدان العربية، وذلك للإستفادة منهم في هذا المجال.

ضرورة تأسيس معامل لغوية او ورشات العمل خاصة بتعليم اللغة العربية و فق آخر التقنيات الحديثة

ضرورة تزويد أقسام اللغة العربية وآدابها الموجودة خارج البلدان العربية بالمصادر العربية والصحف والمجلات والدوريات العربية اللازمة، وذلك بصفة دورية

ضرورة إقامة معارض خارج البلدان العربية لعرض الكتب والوسائل التعليمية التي تفيد في تعليم اللغة العربية للأجانب .

■ Abdullah Atıf، Tanzimattan Cumhuriyet'e Arapça Öğretimi (kaynaklar ve yöntemler)، Marmar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Basılmamış Doktora Tezi، İstanbul 2002.

■ Derya Adalar، "Son On Yılda Arap Dili Ve Edebiyatı Anabilim Dalı (1998–2008)"، Cumhuriyet Ve Dil Ve Tarih Coğrafya Fakültesi Uluslararası Sempozyumu، Ankara Üniversitesi، Ankara، 14-16 Mayıs 2008، s. 215-227.

■ Hasan Soyupek، İkinci Meşrutiyetten Günümüze Türkiye'de Arapça Öğretimi،(Basılmamış Doktora Tezi)، Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü، İsparta 2004.

■ İnci Koçak "Kuruluşundan 1970 Yılına Kadar DTCF Arap Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı"، Türkiye'de Sosyal Bilimlerin Gelişmesi ve Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Sempozyumu، Bildiriler، 1998، 249-254.

■ M. Vecih Uzunoğlu، Türkiye'de Arap Dili Alanında Yapılan Yüksek Lisans ve Doktora Tezleri (1956-2002)، NÜSHA، YIL: III، SAYI: 8، KIŞ 2003، s. 7-32.

■ Mahmud Karaca، Türkiye`de Yükseköğretim Kurumlarında Arapça Öğretimi (İlahiyat Fakülteleri Örneği)، Dnş: Erol Ayyıldız، Uludağ Üniversitesi 2000.

■ Rahmi Er، "Arap Dili Ve Edebiyatının 1970 yılından Günümüze Dek Olan Bilimsel Etkinlikleri" Ankara، 24-26 Nisan 1996، S. 249-266.

http://edebiyat.istanbul.edu.tr/?p=53

http://edebiyat.selcuk.edu.tr/web/dogu-dil/ana%20bilim%20dallari/Arap%20Dili/index.htm

http://fakulteler.atauni.edu.tr/edebiyat/anabilim_detay.php?x=Doğu%20Dilleri%20ve%20Edebiyatı&srn=1

http://fef.kilis.edu.tr/bolum/797911/Genel%20Bilgiler/sayfa/2866/tarihce

http://gef.gazi.edu.tr/posts/download?id=29308

http://gef-yabancidiller-arapdili.gazi.edu.tr/posts/view/title/ogretim-personel-30141

http://www.dicle.edu.tr/fakulte/fen/dda/bolum.htm

http://www.dtcf.ankara.edu.tr/arapdili.html

http://www.istanbul.edu.tr/

http://www.kku.edu.tr/fened.htm

http://www.osym.gov.tr



تعليم العربيّة الفصحى للطلبة الأتراك:
جامعة بارطن نموذجا

أ.د يعقوب جيولك   د. محمود قدوم

جامعة بارطن - تركيا

مقدّمة:

تحظى اللغة العربية بمكانة سنيَّةٍ في قلوب المسلمين سواء أكانوا من الناطقين بها أم من الناطقين بغيرها، ولعلّ أهم أسباب بلوغ هذه المكانة ذلك التشريف الذي شرّف به الله عزّ وجلّ هذه اللغة؛ حيث جعلها لغة وحيه المُرسَل للناس كافة في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، كما تكفّل الله تعالى بحفظ هذه اللغة المقترنة بكتابه الكريم في قوله تعالى:﴿ إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ ﴾.

وانتشر تعليم اللغة العربيّة في تركيّا خلال العشرين سنة أخيرة؛ نتيجة لمركز تركيّا في الشرق الأوسط وقربها من البلاد العربيّة، إضافة إلى تطوّر العلاقات بين تركيّا والبلاد العربيّة في المجالات السياسيّة والاقتصاديّة والثقافيّة والتجاريّة...، ممّا أثّر في ازدياد عدد أقسام اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة وظهور المعاهد الخاصّة التي تعلّم العربيّة.[1] يظهر من ذلك أنّ اللغة العربية في الجمهورية التركية تحظى بقدر عظيم من الاهتمام والعناية بها، سواء على المستوى الرسمي أم المجتمعي، ولا عجب في ذلك فالعربية

١- ينظر: أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربيّة والمقترحات، رسالة ماجستير، إشراف موسى يلدز، جامعة أنقرة، ٢٠١٢، ص٢٩-٣٠.

لغة القرآن الكريم والسنة النبوية، فلا يمكن دراسة العلوم الإسلامية دراسة صحيحة إلا بتعلم اللغة العربية، فآلاف الطلاب يقبلون على دراستها كل عام، كما هو الحال في كليات الشريعة وأصول الدين المعروفة بكليات الإلهيات، بالإضافة إلى العديد من الدوافع الأخرى لدراسة العربية في تركيا، سواء كانت اقتصادية أم سياسية أم ثقافية.

ويتوزع تعليم العربية في تركيا في مراكز تعليمية متعدّدة على رأسها الجامعات الرسمية، تليها مدارس الأئمة والخطباء ثم المراكز الرسمية التابعة للجامعات ثم المراكز الخيرية التابعة إما لمؤسسات الديانة، أو المستقلة كوقف خاص يتبع لإحدى الجماعات، وأخيرا المعاهد الخاصة.[1]

وتتوزع اللغة العربية في الجامعات التركية في ثلاثة مستويات:

المستوى الأول:

كليّات خاصة لتدريس اللغة العربية من أدب وتعليم وترجمة.

المستوى الثاني:

كليّات الشريعة التي تُدرّس اللغة العربية في السنة التحضيريّة لفهم مواد الشريعة.

المستوى الثالث:

كليّات تضع اللغة العربية كمادة اختياريّة أو إجباريّة، وتكون مساعدة في دراساتهم الأساسية، نحو كليات التاريخ والعلاقات الدولية وغيرها.

ولعل من مظاهر الاهتمام باللغة العربية في تركيا أيضا تدشين محطات التلفزة الناطقة باللغة العربية، وإقامة المسابقات الرسمية وغير الرسمية على مدار العام ليتبارى طلاب المدارس في آداب العربية وفنونها، وتوجيه فئة من الطلاب الدارسين في كلية الإلهيات في الصفوف التحضيرية لدراسة اللغة العربية في الأردن أو السعوديّة أو مصر أو غيرها من الدول العربية المناسبة لذلك.

ويناقش هذا البحث عددا من التجارب والتطبيقات التي اتّبعها الباحثان في تعليم العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة «جامعة بارطِن أنموذجا»، وفق المباحث الآتية:

١- ينظر: المرجع السابق، ص١١٢.

- **المبحث الأول:**

تعليم العربية الفصحى.

- **المبحث الثاني:**

تعليم العربية الفصحى في جامعة بارطِن.

- **المبحث الثالث:**

تجربة الباحثَيْن في تعليم العربية الفصحى في جامعة بارطِن.

المبحث الأول:

تعليم العربيّة الفصحى:

يتضح اختيار اللغة العربية الفصحى لغةً للتعليم في الأمور الآتية:

١-العربيّة الفصحى هي المفتاح للثقافة الإسلامية والعربية؛ كونها تتيح لمتعلمها الاطلاع على كم حضاري هائل، هذا بالإضافة إلى أنها من أقوى الروابط والصلات بين المسلمين؛ وذلك لأنها من أهم مقومات الوحدة بين المجتمعات.[١]

٢-تتميز اللغة العربية الفصحى بالثراء اللغوي فهي تمتلك وسائل كثيرة تزيد من قدرتها في التواصل والتعبير وتعمل على تحقيق وظائفها التي أشار إليها الجاحظ بقوله :« للعرب أمثال واشتقاقات وأبنية وموضع كلام يدل عندهم على معانيها وإراداتهم فإذا نظر في الكلام وفي ضروب من العلم وليس هو من أهل هذا الشأن هلك وأهلك».[٢]

٣-ترتبط اللغة العربية الفصحى بالعقيدة الإسلامية ارتباطا وثيقا مما يوجب العلم بأحوالها ومعرفة أسرارها وقوانينها، وفي ذلك يقول فخرالدين الرازي:«لما كان المرجع إلى معرفة شرعنا إلى القرآن والأخبار وهما واردان بلغة العرب ونحوهم وتصريفهم كان العلم بشرعنا على العلم بهذه الأمور».[٣]

١- ينظر: عبد الله التطاوي، حول اللغة العربية والسياق الثقافي، دار الثقافة، ٢٠٠٢م، ج١، ص٤١.

٢- ينظر: الجاحظ، أبو عمرو عثمان بن بحر، الحيوان، دار الهلال، بيروت، ١٩٩٧، ج١، ص١٥٤.

٣- ينظر: فخر الدين الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، تحقيق طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة، ج١، ص٢٧٥.

٤-تتميز اللغة العربية الفصحى بامتلاكها لمؤهلات وطاقات هائلة بلاغية ونحوية ودلالية وصوتية وصرفية فضلاً عن اعتمادها على جذور متناسقة في الاشتقاق والتصريف.

٥-للغة العربية الفصحى خصائص تركيبية دقيقة وصفها تمام حسان بقوله:« فهذه الخصائص مبان للمعاني، وللمعاني غايات لها فتغرس في نفس العربي إيمانا بعظمة لغته وإدراكا لطاقاتها التعبيرية وإمكاناتها التصويرية وتعرفه بأسرار خلودها وأسباب بقائها وتميزها». [١]

ولذلك يرى الباحثان أهمية اختيار اللغة العربية الفصحى منطلقا لتعليم العربية للناطقين بها وللناطقين بغيرها، والابتعاد عن استخدام العاميّة وفقا للأسباب العلمية والعملية والمنهجية الآتية[٢]:

١-تختلف العاميّة من بلد إلى بلد بل ومن منطقة إلى منطقة في كل قطر عربي، وإنما هي صورة أو صور من الكلام تحمل في ثناياها فوارق عديدة واختلافات شتى، سواء في الحروف أو النطق أو التراكيب الكلامية بحيث تخلو من خاصة الوحدة اللغوية التي تمثل العرب من حيث المجموع كأمة واحدة، ومن هنا تعجز هذه العاميات عن سدّ حاجات المتعلمين الأجانب في الإطار العربي العام، وتظهر هذه النتيجة واضحة حينما ينتقل المتعلم الأجنبي من بلد عربي إلى آخر بل ومن منطقة إلى أخرى في دولة عربية واحدة.

٢-إنّ الفصحى هي التي تلبي أغراض المتعلمين الأجانب وتوفي بحاجاتهم على المدى البعيد والنطاق الواسع بحيث لا يصعب عليهم الاستماع إلى أي عربي وفي أي بلد والتفاهم معه في صورة موحدة أو شبه موحدة، ولا يتعبون في فهم العاميات المختلفة ذات السمات المحلية الخاصة ببلد عربي دون آخر، وأما الفروق الصوتية والاختلافات في نطق بعض الحروف فيستطيع المتعلم الأجنبي المتمكن في اللغة العربية الفصحى العامة أن يدرك تلك الفروق بمجرد أن يستمع إلى الكلمة أو الجملة منطوقة في إطار

١- ينظر: تمام حسّان، اللغة العربية معناها ومبناها، عالم الكتب، القاهرة، ص٢٩.

٢- ينظر: محي الدين الألوائي، الطريقة المثلى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، موقع جامعة أم القرى https://uqu.edu.sa/maszahrani/ar/25115، ونقصد بالفصحى التي نرومها في تعليم العربية للناطقين بغيرها «فصحى العصر»؛ إذ هي الصيغة الأسهل تناولا والأقرب منالا بحكم قربها الزمني ومعايشتها لمجالات الحياة اليومية.

القواعد العامة، وأما العاميات فيحتاج الدارسون الأجانب لفهمها إلى أن يتعرفوا على المفردات والتراكيب المختلفة مع تحديد بيئة وبلد كل منها.

٣-إنّ اختيار العامية أو اللهجات المختلفة لتعليم العربية لغير الناطقين بها يضعنا أمام مشكلة كبرى عملية؛ إذ إن العاميات واللهجات ذات صور متعددة في الوطن العربي كإطار عام، فأي عامية أو لهجة نختارها للتعليم العام؟ فمثلا: هل العامية المصرية؟ أم الجزائرية؟ أم العراقية؟ وما إلى ذلك، وهذه التساؤلات تدل على صعوبة أو استحالة هذه المهمة، ولو اخترنا نظام تقديم بعض اللهجات العامية إلى جانب الفصحى أو الفصحى لمجموعة والعامية لأخرى فإن المنهج يؤدي إلى اضطراب في العملية التعليمية، وعرقلة لاستمرار الوحدة المنهجية للتعليم في مراحله المختلفة، ولو اخترنا عامية لسبب من الأسباب أو نظرا لظروف خاصة لمجموعة من المتعلمين فتكون فائدتها مقتصرة على فترات زمنية محدودة في بيئات عربية ضيقة ضمن حالات معينة، ولا يحقق هدفهم العام بعيد المدى من تعلم اللغة العربية.

٤-اللغة العربية الفصحى هي الوعاء الحقيقي للقرآن والسنة والعلوم الإسلامية، فإن الدارسين للغة العربية من أجل فهم القرآن والعلوم الإسلامية سيواجهون مشكلات أساسية كبرى ومتعددة لو قدمنا إليهم اللهجات العامية أو الخليط منها ومن الفصحى.

٥-يعدّ اختيار الفصحى منطلقا لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خدمة عظيمة للإسلام والمسلمين فإن الفصحى هي دعامة كبرى لوحدة الكيان العالم العربي والإسلامي وفيه أيضا خدمة لمقوماته الدينية والثقافية والاجتماعية والسياسية، وإن اختيار الفصحى في جميع مراحل التعليم فيه إنصاف لواقع العالم العربي الذي ينتظم تحت إطار واحد من العقيدة والدين واللغة والثقافة والتاريخ والموقع الجغرافي والمصير بصفة عامة، وإن في تقديم العامية في التعليم أو العمل لنشرها مجانبة للصواب ومخالفة للواقع المحسوس، وأضف إلى ذلك أن اللغة العربية الفصحى إنما هي همزة الوصل ونقطة الالتقاء بين أبناء العالم العربي ومئات الملايين من المسلمين في البلدان غير العربية بصفة كونها لغة القرآن ولغة العبادات ولغة العلوم الإسلامية.

المبحث الثاني:

تعليم العربية الفصحى في جامعة بارطِن:

يتمثل تعليم اللغة العربية في جامعة بارطِن في كليّة العلوم الإسلاميّة، وهي إحدى الكليات الحكومية في تركيا تعرف أيضا باسم كلية أصول الدين أو كلية الإلهيات مدة الدراسة فيها خمس سنوات، تُدرَّس فيها اللغة العربية مادةً أساسية في السنة الأولى التحضيرية.

وقد افتتحت أولى كليات العلوم الإسلاميّة في تركيا في أنقرة عام ١٩٤٩م. وبدءاً من العام الدراسي ١٩٥٩-١٩٦٠م افتُتِحَت مجموعة من المعاهد العالية الإسلامية، التي كانت تستقبل الطلبة المتخرجين في ثانويات الأئمة والخطباء (الثانويات الشرعية)، وكانت الدراسة فيها تستمر لأربع سنوات حولت إلى خمس بعد انقلاب ١٩٨١م، على أن تكون السنة الأولى تحضيرية. وكانت سنة ١٩٨٣م مفصلية في تاريخ كليات العلوم الإسلاميّة؛ إذ صدر فيها قرار بتحويل هذه المعاهد إلى كليات تلحق بالجامعات الموجودة في مدنها، وقد كانت السنة التحضيرية مخصصة لتعلم اللغة العربية، ثم ما لبث هذا النظام أن تغير، فألغيت السنة التحضيرية وتوزعت مواد اللغة العربية على السنوات الدراسية الأربع. ثم استقر النظام التعليمي على أن يكون اعتماد السنة التحضيرية وفقاً لرغبة للكلية، وشهد عدد هذه الكليات زيادة مطردة في السنوات الأخيرة؛ فبعدما كان عددها لا يتجاوز كليَّتَيْن حتى أواخر السبعينيات فقد بلغ ١٢ حتى نهاية الثمانينيّات، وفي عام ٢٠٠٩ بلغ عددها ٢٥ كليّة، أما في مطلع العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ فقد ناهز عددها المئة. ورافق ذلك بالطبع زيادة مشابهة في عدد الطلبة؛ فبعد أن كان عدد الطلاب الملتحقين بها سنة ٢٠٠٩ يبلغ ٦٧٣٠، فقد ناهز عددهم في العام الدراسي ٢٠١٣-٢٠١٤ قرابة ١٥١٠٠ طالب وطالبة. وتتألف سنوات الدراسة في أغلب هذه الكليات من خمس سنوات؛ تخصص الأولى لدراسة اللغة العربية فقط، وفي الأربع الباقيات يكون للغة العربية وجودها أيضاً بجانب مواد التخصص. وثمة مجموعة من الكليات تدرس مناهجها كاملة باللغة العربية، وثمة كليات تقيم امتحانات، يسافر الناجحون فيها إلى العالم العربي لقضاء فصل دراسي واحد، أو دراسة العربية في فصل الصيف، في بلدان عربية مختلفة.[1]

١- ينظر: موقع الخليج أون لاين http://alkhaleejonline.net/articles/1430115589761840900/

افتُتِحَت جامعة بارطِن بمدينة بارطن في تركيّا عام ٢٠٠٨، أمّا كليّة العلوم الإسلاميّة فافتُتِحت عام٢٠١٢، بهدف تعليم اللغة العربية للطلبة الناطقين بغيرها حتى يتمكنوا من الدراسة والتخاطب بها ويتعرفوا على العلوم الإسلاميّة، وذلك وفق البنود الآتية:

١-تعليم الطلبة اللغة العربية والمواد الإسلامية معا؛ لأن الهدف إعداد الطلبة لمتابعة دراساتهم الإسلامية باللغة العربية التي هي وعاء هذه الدراسات ومنبعها الأصلي.

٢-تعليم اللغة العربية من خلال المواد الإسلامية، وكذلك تزويد الطلاب بالمصطلحات الإسلامية الضرورية في الدراسات المتقدمة، نحو التفسير والحديث والفقه وتاريخ الإسلام.

٣-اتباع الطريقة المباشرة في التدريس أي يجري تعليم جميع المواد باللغة العربية الفصحى دون اعتماد على الترجمة أو البيان باللغة التركية إلا فيما يندر حتى يكون جوّ الدروس عربيا محضا.

مهام معلم اللغة العربيّة وواجبات الطالب[١]:

يعد المعلِّم ركيزة الحاضر والمستقبل معاً، بل إنّ بناء الحضارة وتحقيق التقدّم في أي مجال يقوم أساساً على أكتاف المعلِّمين الشجعان الذي يعملون بلا لين أو هوادة من أجل تجهيز الكوادر البشرية التي تتحمّل مسؤولية تقدّم المجتمع نحو الأفضل[٢]؛ ذلك أنّهم يحملون أنبل رسالة وهي «صناعة العقول وتكوين الضمائر الحيّة، وغرس القيم الوطنيّة والقوميّة والإنسانيّة في نفوس الجيل، وهم الذين يبنون الفكر المبدع الذي لا يتوقّف عند حد، ولا يحصر نفسه في قالب واحد جامد، وهم الذي يحصّنون الناشئة من الآثار السلبيّة للعولمة، ويعدّون الناشئة لمواجهة الحياة بكل ثقة وقوّة، ويَسْمُون بهم إلى مستوى التحديّات التي تواجه الوطن والأمة».[٣]

والمعلِّمون قيّمون على تراث الأمة الثقافي وتنميته وتطويره، والحفاظ على هويّة الأمّة

١- ناقش الباحثان هذه المفردة في بحث مستقل بعنوان:(المقوّمات المهنيّة والثقافيّة والشخصيّة لمعلّم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة)، وقد قُدّم هذا البحث للمؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا للعلوم الفرنسيّة، الذي عُقد في مدينة ليل الفرنسية في تاريخ ٢٥-٢٦ يوليو-٢٠١٥، وقد قام مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز في الرياض بنشر أعمال المؤتمر.

٢- ينظر: مجدي عزيز إبراهيم، رؤية لإعداد المعلِّم في عصر المعلوماتية، وقائع المؤتمر العلمي الثاني «الدور المتغير للمعلِّم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية»، جامعة أسيوط (١٨- ٢٠)،إبريل، ٢٠٠٠، ص٢٥٧- ٢٥٨.

٣- محمود السيد، إعداد معلِّم اللّغة العربيّة، بحث مقدم إلى المؤتمر الخمسين لمجمع اللّغة العربيّة في القاهرة، ٢٠٠٩، ص٣.

الحضاريّة والثقافيّة، ومهنة التعليم من أخطر المهن لأنّها «تُعِدُّ قادة المستقبل بما يتناسب مع التطوّرات المتسارعة في شتّى مجالات الحياة».[١]

كما أنّ دور المعلم يفوق دور المنهج؛ فالمعلم هو من يدرس المنهج، ولو كان هناك قصور في المنهج فالمعلم الناجح يعوض ذلك القصور، لذلك كان لا بد من الاهتمام بالمعلم وإعداده مهنيا وتربويا، والمعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية لذا يقع على عاتقه النصيب الأكبر في تحقيق أهداف تعليم العربية سواء للناطقين بها أن للناطقين بغيرها، فبداية على المعلم فهم تلك الأهداف التي رسمتها إدارة الكلية والقِسم والبحث عن طرق تحقيقها، ويعد الهدف الأسمى هو فهم الطلاب القرآن الكريم بلغته علاوة على فهم العلوم الإسلاميّة من حديث وتفسير وفقه وسير وغيرها.

ولأهميّة المعلم في تحقيق أهداف تعليم العربية لغير الناطقين بها فمن الواجب عليه أن يتسلح بأدوات تفوق في فاعليتها تلك التي يتسلح بها معلم العربية للناطقين بها، فتكوين معلم العربية عموما يتميز بخصائص تمكنه من تحقيق أهداف تدريس اللغة في بيئتها، ولما وقع على عاتقه تدريسها في غير بيئتها ولغير أبنائها فمن اللازم أن « يتميز تكوين أستاذ اللغة العربية لغة ثانية بخصائص تضاف إلى التكوين العام لأستاذ اللغة الأم، وذلك بالتركيز على كسب معرفة لغوية ومهارات عملية وقدرات تقنية معينة».[٢] إذ يمثل معلم اللغة «المشكلة الحقيقية في تعليم اللغة لغير أهلها. ولا خير في مادة أو منهج أو أي شيء آخر ما لم يكن المعلم على درجة عالية من الكفاية التي ترشحه للقيام بهذا الدور الخطير».[٣]

أمّا أهم المهام التي لا بد لمعلم العربيّة للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة القيام بها، فهي:

١-فهم الدور المنوط به في تعليم العربية وأهمية هذا الدور وأن يكون على قدر المسؤولية في القيام بالمهام الملقاة على عاتقه، ولا بد من الإشارة هنا إلى أنّ بعض المعلمين يعتقد أن دوره يقتصر على تلقين الطلاب داخل الصف الدراسي وحسب، والحقيقة أن دور المعلم يتعدى كونه ملقنا إلى كونه موجها ومرشدا ومصححا، يحترم خصوصيات

١- فايز مراد دنش، دليل التربية العملية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٢، ص٧٠.

٢- ينظر: رضا السويسي، التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢، ص١٣.

٣- ينظر: كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩، ص٣١٥.

متعلميه الثقافية والدينية والسياسية وغيرها وإلا فإنّه لن ينجح أبدا في تعليم العربية بالشكل المطلوب، بل قد يكون سببا في إفساد العمليّة التعليمية المنشودة.

ومن ذلك أن يكون سهل الجانب محتكا بالدارسين، ومبديا للاهتمام يظهر الحماس لعمله بالاهتمام بالدرس والنشاط الصفي وغير الصفي، وأن تكون علاقته بطلبته علاقة تسودها السماحة والود، وأن يكون هادئا في عرضه لمحاضرته، وأن يكون على درجة كبيرة من المرونة في التعامل مع طلبته، يتحلى بالحلم والصبر عند توصيل المعلومة، ويترك الانفعالات الزائدة أثناء المحاضرة.[١]

٢-الإجادة التامة للعربية وقواعدها وأساليبها التي تميزها عن غيرها من اللغات، هذا فضلا عن ضرورة «الاستناد إلى اللسانيات التطبيقية بغرض محاولة إيجاد التفسير العلمي لبعض العوائق التي تعترض سبيل المتعلم الأجنبي للغة العربية وتذليلها».[٢] وليس كل ناطق بلغة ما قادراً على أن يعلمها للآخرين من الناطقين بغيرها؛ ذلك أن تعليم اللغات اختصاص في حد ذاته، بعضه يتصل باللغة ذاتها، ويتعلق بأن يكون معلم اللغة متخصصاً صادراً عن معرفة متكاملة بالعلوم اللغوية، ويتصل بعضها الآخر بالثقافة والانفتاح على الآخر؛ و«ليس كل مدرس قوي في مادته صالحاً لتدريس الأجانب بل لا بد لمدرس الأجانب إلى جانب قوته في مادته من نطق سليم ومخارج صوتية واضحة وتجربة كافية».[٣] فمعلم العربية ناطق فصيح يبين لسامعه أصوات العربية، ولا تخالط لغته عُجمة أو حُبسة أو أي عيب نطقي فليس كل من يعرف العربية قادرًا على تعليمها للطلاب بل ليس كل عربي مؤهلًا لتعليم العربية وهذه مشكلة كبيرة لا بد من مراعاتها.[٤]

٣-الخضوع للدورات الخاصة بتأهيل معلمي العربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو الاطلاع على الكتب الخاصة بذلك إن لم تتوافر تلك الدورات؛ إذ

١- ينظر: نادية عبد العظيم، الاحتياجات الفردية للتلاميذ ولإتقان التعلم، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٩١، ص١٢٢.

٢- خالد أبو عمشة، تعليم العربية للناطقين بغيرها في ضوء اللسانيات التطبيقية. الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة، ٢٠١٥، ص٤٨.

٣- ينظر: مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، مؤسسة الرسالة، ص١٣٥.

٤- ينظر: علي عبد الواحد عبد الحميد، نظرة على تعليم اللغة العربية في تركيا، ورقة بحثية مقدمة لورشة عمل نظمتها كلية الإلهيات جامعة نجم الدين أربكان لبحث مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات وثانويات الأئمة والخطباء في تركيا، ٢٠١٣، ص٥.

إنّ عدم إلمام المعلمين بعلم اللغة التطبيقي ومتابعة آخر مستجداته وتطبيقاته في تعليم اللغات يؤثر سلبا في عطاء المعلّمين مقارنة بزملائهم الجادّين، ولعلّ السبب في ذلك كما يذكر عبد الرحمن الفوزان[1]:

أ-جهل بعضهم بهذا العلم الحديث مما أدى إلى عدم الارتياح إليه، والناس أعداء ما جهلوا، والعلم بالشيء فرع عن تصوره.

ب-نفور بعضهم من كل جديد، والوقوف في وجهه دون تمييز بين ما هو نافع وما هو ضار.

ج-نفور بعضهم من كل ما يأتي من قِبل الغرب، أو له علاقة به، وعلم اللغة التطبيقي -بصورته الحالية- هو إلى الصناعة الغربية أقرب. «وميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها لا يزال مرتبطًا بعلم اللغة التطبيقي، وبخاصة ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب. وهذا أمر طبعي، ولا يعد مشكلة بذاته.

٤-الاستفادة من الخبرات التي حققت تقدما ملموسا في تعليم العربية لغير الناطقين بها، وذلك عن طريق عقد المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية أو المقابلات الفردية إن أمكن، وإذا تحقق للمعلم ذلك فسوف تكون لديه القدرة على توصيل الدلالات الصرفية والنحوية والمجازية والتركيبية والسياقية للطالب دون الحاجة إلى اللغة الوسيطة.

٥-الاستفادة من الخبرات التربوية وطرق التدريس الحديثة عموما، مثل طرق التدريس التي تعتمد على الطالب، وتلك التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب؛ فأحيانا يتبع بعض المعلمين أسلوبًا واحدًا في التدريس دون تغيير أو تجديد، ممّا يدخل الملل إلى نفوس الطلبة والمعلم على حد سواء.[2] وتقتضي العلمية التعليمية أن ينوع المدرس في أساليب التدريس بشكل مستمر تفاديا للملل، وحرصا على تجديد نشاط متعلميه لتحقيق تعلم أفضل وإقبال أكبر على تعلم العربية؛ فلا بد من المراوحة في الأساليب؛ إذ يُتَوَقَّعُ من المعلم أن يبتدع ويستحدث الطريقة الملائمة للمتعلم التي تتناسب مع طبيعته وإمكانياته المعرفية، وعلى المعلم أن يدرك أن كلّ متعلم شخص فريد، وكل علاقة بين معلم ومتعلم علاقة فريدة، ومهمة المعلم أن يفهم خصائص هذه العلاقات ويتمثلها فيصدر عنها بوعي، وهذا قد يجعل العمليّة التعليمية صعبة، وفي

١- ينظر: عبدالرحمن الفوزان، إضاءات لمعلّمي العربية لغير الناطقين، منشورات العربية للجميع، ١٤٣١هـ، ص٢٧٧.

٢- ينظر: عبدالرحمن الفوزان، إضاءات لمعلّمي العربية لغير الناطقين، منشورات العربية للجميع، ١٤٣١هـ، ص٢٥.

الآن عينه ممتعة ومتجددة، فلا توجد «طريقة واحدة مثلى تصلح لجميع الطلاب في جميع المراحل وتحت نفس الظروف».[1] وهو ما يفرض «تعدد المواد التعليمية المطروحة حتى يتناسب كل منها مع جمهور معين ذي خصائص معينة».[2]

٦-الانتقال من المحسوس إلى المجرد وتقديم البسيط على المركب والمعقد: وهو ما يسمى في اللسانيات الحديثة بـ «الاتصال اللساني»، فإشراك الحواس في عملية التعليم أمر لازم، يساعد المتعلم على إدراك المواضيع التي يهدف تعليمها له بصورة أكثر وضوحا لأن ما يقع تحت حواسه يكون أكثر قابلية للإدراك فيسهل تعلمه ومعرفته.

٧-مراعاة التدرج في التعليم، بدءاً بالعبارات والأساليب التي تقرّب من لغة الحياة اليومية، والتي يشيع استعمالها في شتى مجالات الاجتماعية، ونتيجة في اختيار المواد المقررة والنصوص المطلوبة نحو لغة الأدب الحديث الجيد، ولغة وسائل الإعلام المعروفة مثل مفردات وأساليب نشرات الأخبار والأحاديث في الإذاعة والتلفزيون والصحف المعتد بها، وإن اللغة الفصحى اليوم لغة مكتوبة في أغلب أحوالها، ويمكن أن تتخذ هذه اللغة المكتوبة ذاتها أساسا عند اختيار المواد المقررة في مختلف المراحل التعليمية، ولا ينبغي أن نهمل فصحى العصور القديمة، وخاصة الزاهرة منها في العصور الذهبية للحضارة الإسلامية، وهكذا يستطيع الدارسون الإلمام بصورة متكاملة للغة العربية في عصورها المختلفة وفقا لمنهج دراسي متطور حسب الأهداف والفرات المحددة لكل دورة تدريبية أو مرحلة تعليمية. وقد عبّر ابن خلدون عن هذا في مقدمته بقوله:«اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيداً إذا كان على التدريج شيئاً فشيئاً، وقليلاً قليلاً، يلقى عليه أولاً مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن».[3]

٨-ومن أهمّ ما يحقق أهداف تعليم العربية لغير أبنائها العمل بروح الفريق للوقوف على درجة استيعاب الطلاب لعلوم العربية والأنشطة التي يمارسونها عموما لزيادة تلك

١- رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو)، ٢٠٠٦، ص ١٥٧.

٢- المرجع السابق، ص ١٥٨.

٣- ينظر: المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ٢٠٠٢.

الدرجة أو مواجهة القصور في استيعاب علم من علوم العربية، وهذا يلقي على عاتق المعلمين التعاون على المستوى العلمي والاجتماعي بعضهم مع بعض من ناحية، ومع الطلبة من ناحية أخرى.

وذكر أحمد الدياب مجموعة من المقترحات النفسية والاجتماعيّة التي تساعد المعلم في ذلك[1]:

-أن ينخرط الطلبة في العمل الجماعي من أجل اكتساب اللغة العربية بأسرع وقت وأقل جهد، فالعمل الجماعي ينمي عند الطالب حب الاجتهاد والمنافسة بين الطلاب.

-أن يعطي الطالب واجبات في البيت تنمي البحث الذاتي بشرط أن لا يكون هدف هذه الواجبات فقط لأنها مرفقة خلف الدرس.

-التواصل مع أسرة الطالب من قبل المدرسين ورئيس القسم أو العميد وإبلاغهم عن أحوال أبنائهم ووضعهم الدراسي منذ البداية حتى تستطيع الأسرة أن تستدرك الأمر وتحث ابنها على الاجتهاد والمثابرة.

-عقد لقاءات بين المدرسين وبعض الطلاب الذين لا يجتهدون أو مقدراتهم العقلية والمهارية ضعيفة.

-تشجيع الطلبة عن طريق فتح باب الدراسات العليا لطلبة أقسام اللغة العربية فقط، فلو نظرنا إلى الدراسة العليا في قسم اللغة العربية فإنه يستقبل طلابا من جميع الاختصاصات، فنجد طالبا درس في كلية التاريخ يستطيع أن يسجل في قسم الدراسات العليا للغة العربية، أو طالبا تخرج في كلية الشريعة يسجل في الدراسات العليا لقسم اللغة العربية. وفي الحقيقة هذا يسبب ظلما وإحباطًا للطلبة قسم اللغة العربية فهم أحق بدراسة الماجستير أو الدكتوراة من غيرهم. وهذا يعزز من فرصة عمل هؤلاء الطلبة ومن ثم يحفزهم على الاجتهاد والمثابرة في الوصول إلى الدراسات العليا.

-قيام القسم أو الكلية برحلات فصلية أو شهرية لإحدى المدن أو البلاد العربية لما في ذلك من تشجيع للطلبة وتقوية العلاقة فيما بينهم.

-تشجيع الطلبة عن طريق توزيع مكافآت فصلية على الطلبة الأوائل.

-إعطاء الثقة للطالب بأنه سيكون معلماً، ونبدأ بتدريبه على هذا الأمر منذ المراحل

١- ينظر: أحمد الدياب، مرجع سابق، ص١٢٥-١٢٧.

الأولى في عملية التعليم، فالطالب عندما يأخذ الثقة من معلمه سيبدأ بتطور نفسه ويحث نفسه على الاجتهاد أكثر فأكثر، وإعطاء الثقة للطالب تتم بطرق كثيرة نتيجة خبرة المعلم مع طلابه، فمثلاً يمكن أن نجعل الطالب يلقي الدرس بدلاً من المدرس.

-احترام الطالب وقبول رأيه أيا كان خلال المناقشة والحوار، وعدم تسفيه رأيه والسخرية منه لأنه قد يؤدي إلى إحباط الطالب نفسياً ومعنويا.

-تكليف الطلبة أصحاب القدرات العقلية والمثابرين على الاجتهاد مع الطلبة قليلي الاجتهاد بواجبات مشتركة من أجل أن يكون الطلاب عوناً لبعضهم.

-تخصيص نشاطات للطلبة قليلي الاجتهاد في العطلة الصيفية تنمي عندهم حب البحث والاطلاع على سبيل المثال تلخيص مجموعة من المواضيع الشيقة.

-تعيين مربٍ للصف تكون مهمته الاطلاع على أهم مشاكل الطلاب الأسرية والنفسية والاجتماعية التي تؤدي به إلى عدم الاجتهاد.

-تزويد المكتبة بكتب شيقة وقصص جذابة تشد الطالب للقراءة وتلفت انتباهه إلى اللغة وما تحويه من جمالية واستئناس وهذا ما لا نشاهده في المكتبات وخصوصاً مكتبات الجامعات.

٩-الابتعاد عن استخدام اللغة التركية لغةً وسيطة بينه وبين الطلاب مما يفقده القدوة والقدرة على التأثير في طلابه ويؤكد لديهم الشعور بأن اللغة صعبة، ولا يمكن تعلمها فيهدم بنفسه ما قام ببنائه، «فالمعلم يقوم مقام المحرِّض فإن لم يأت من المعلم الفعل فلا يمكن أن يستجيب الطالب برد فعل مماثل. فمبادرة التكلم بالعربية أثناء الدرس يجب أن يقوم بها المعلم حتى يجبر الطالب على التكلم معه بالعربية».[١]

والأصل في تعليم اللغة العربية هو أن يتعلم الدارس مهارة الكلام، هذا ما ينشده التربويون ويقولون إنّ استعمال اللغة الوسيطة في التدريس تعني إفشال الطالب في مهارة الكلام، وإدخال الصعوبات في إكسابه المفردات الجديدة. ويقصد علماء التربية باللغة الوسيطة أنها استعمال لغة أخرى كوسيلة لتدريس اللغة العربية، سواء أكانت هذه اللغة من اللغات الأم عند الدارسين، أم كانت لغة مشتركة يفهمونها مع اختلاف لغاتهم الأم. وقد وسمت باللغة الوسيطة لأنها تتوسط بين المعلم والدارس من أجل أن

١- ينظر: أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، ص١٠٢.

يفهم الدارس ما يقوله المعلم، ومن أجل أن يتعرف المعلم على ما تعلمه الدارس.

ونوصي هنا بتوظيف التكنولوجيا الحديثة بكل إمكانياتها وبشكل تجديدي ومتواصل. وتطوير مجال استخدام التقنيات الحديثة والتعليم الإلكتروني في الصف الدراسي.

واجبات الطالب:

بقدر ما يكون الطالب واعيا ومدركا للعملية التعليمية بقدر ما تسير هذه العملية على نحو سهل صحيح، وعلى هذا الأساس يجب على الطالب أن:

١-يجتهد في دراسة العربية لأنها لغة الدين، ويفهم المسؤولية الملقاة على عاتقه في نشر الدين الإسلامي، وعلى المعلم أن يغتنم ارتباط العربية بالدين في خلق الدافع لدى الطلاب للاجتهاد في إتقانها فمن المسلم به عند علماء التربية أننا« نتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع أقوى».[١]

٢-يداوم على القراءة الحرة للكتب المدونة باللغة العربية في مختلف المجالات ولا يكتفي بما يدرسه داخل الصف، ويمكن ذلك بالتدرج بقراءة الكتب السهلة ثم الصعبة، بالاعتماد على المعاجم العربية والمعلم.

٣-يعرف الدلالات الكلية للقوالب التركيبية العربية مثل: الجملة الفعلية والجملة الاسمية وقوالب الشرط والوصف والإضافة والحال وغيرها، واستخدام تلك القوالب في التحدث، وذلك بالرجوع إلى المعلم ليدربه على استخدام تلك القوالب ومن ثم استخدامها في التحدث مع معلمه وزملاء الصف أو غيرهم إن أمكن.

٤-يداوم على التحدث بالعربية داخل الصف مع معلمه وزملائه، وخارج الصف قدر المستطاع، لتطبيق القواعد التي درسها في الصف، فإن التطبيق عن طريق التحدث يرسخ فهم الطالب لتلك القواعد فلا يكون في حاجة إلى مراجعتها باستمرار، كما يكسبه التطبيق بالتحدث فهم كلمات وتراكيب جديدة لم يدرسها في الصف، وربما يؤدي التحدث إلى فهم بعض القواعد التي لم يفهمها الطالب داخل الصف، كما أن التحدث في بعض الأحيان يكسر تهيب الطالب من العربية، ويعده نفسيا إلى مزيد

١- ينظر: سارنوف أ.مدنيك، هوارد ر.بوليو، أليزابيث ف.لوفتس، ترجمة: محمد إسماعيل، محمد نجاتي، التعلّم، دار الشروق، القاهرة، ط٣، ١٩٨٩، ص١١٩.

من الفهم والتحصيل والاطلاع فالحديث الشفهي مهم للغاية، ولن يتم التعليم بدونه والتشجيع عليه واجب، والصبر إزاءه أشدّ وجوبا،«فلا يجوز للمدرس أن يطارد أخطاء التلميذ في الحديث الشفهي فعليه هنا أن يكتفي بتصحيح الفاحش منها الذي قد يسيء عن غير قصد أو يقلب المعنى».[١]

ولا يعني عدم مطاردة المعلم لجميع أخطاء الطالب خلال عملية المحادثة أن يدوم ذلك في كل مراحل تعليم العربية، بل من الأفضل أن يقتصر ذلك على المرحلة الأولى.

٥-يستمع إلى العربية عن طريق وسائل الإعلام الناطقة بالعربية الفصحى للتعود على العربية والشعور بالألفة تجاهها، كما أن السماع من التطبيقات المهمة التي تساعد الطالب على فهم العربية بصورة أشمل.

المبحث الثالث: تجربة الباحثَيْن في تعليم العربية الفصحى في جامعة بارطِن:

يصف الباحثان في هذا المبحث تجربتهما في تعليم اللغة العربية في كليّة العلوم الإسلامية بجامعة بارطِن في العام الدراسي ٢٠١٥-٢٠١٦ بناء على المهارات اللغوية الآتية: الاستماع، والقراءة، والمحادثة، والكتابة.

ولعلّ أهم الأهداف التي سعينا لتحقيقها الوصول بالطلبة إلى الكفايات الآتية:

١-الكفاية اللغوية: والمقصود بها سيطرة الطالب على النظام الصوتي للغة العربية، تمييزاً وإنتاجاً، ومعرفته بتراكيب اللغة، وقواعدها الأساسية: نظرياً ووظيفياً، والإلمام بقدر ملائم من مفردات اللغة، للفهم والاستعمال.

٢-الكفاية الاتصالية: ونعني بها قدرة الطالب على استخدام اللغة العربية بصورة تلقائية، والتعبير بطلاقة عن أفكاره وخبراته، مع تمكنه من استيعاب ما يتلقّى من اللغة في يسر وسهولة.

٣-الكفاية الثقافية: ويقصد بها فهم ما تحمله اللغة العربية من ثقافة، تعبِّر عن أفكار أصحابها وتجاربهم وقيمهم وعاداتهم وآدابهم وفنونهم.

١- ينظر: علي أحمد الخطيب، تجربة الأزهر الشريف في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢، ص٦٧.

وقد اعتمد الباحثان في تعليم اللغة العربية للعام ٢٠١٥-٢٠١٦ على التجربة الآتية[١]:

١- نشير هنا إلى أنّ الباحثَيْن اطّلعا على توصيفات الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية ومعايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)أثناء قيامها بتجربتهما هذه، حيث يعدّ الإطار المرجعي الأوروبي المشترك لتعليم اللغات الأجنبية مرجعًا مهمًّا في التخطيط اللغوي بشكل عام وتعلّم اللغات الأجنبية بشكل خاص وتعليمها، كما يوفّر تصورًا واضحًا جليًّا لتطوير خطط اللغة ووضع سلّم للمستويات، فضلًا عن تقديمه رؤية عامة شاملة في إدارة البرامج التعليمية للغات الأجنبية، كما يوفر مبادئ توجيهيةً لوضع المناهج الدراسية، ويتعرض لوسائل القياس والتقويم الحديثة المختلفة، ويتعرض لإستراتيجيات تعلّم اللغة وتعليمها الفعالة، ويناقش أهم النشاطات اللغوية والتدريبات الاتصالية التي تحقق الكفاءة اللغوية في أسرع الطرق، وأقل وقت، وهو في الوقت ذاته مرجع لإداريي مدارس اللغات والأكاديميين والمدرسين والدّارسين على حدٍّ سواء، ويصف الكفايات اللازمة للاتصال وأنواعها، ويوفر رؤية للمهارات والمعارف ذات العلاقة بعملية التعلّم والتعليم، ويساوي بين اللغات والثقافات، وهو مجال خصب للبحث والدراسة، ومرجع لتأهيل معلمي اللغة البارعين وتطوير مهاراتهم.
أما معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية (ACTFL)فتتميّز بأنها توفر وصفًا مفصلًا لأنواع وظائف التواصل، ومجموعة المفردات المطلوبة، ودرجة الإتقان والمرونة التي يستطيع متعلمو اللغة السيطرة عليها في مستويات اللغة المختلفة وفي كل مهارة من مهارات اللغة الأربع (القراءة، والكتابة، والمحادثة والاستماع). وتجدر الإشارة إلى أن سلّم آكتفل يتضمن أربعة مستويات رئيسية، هي: المبتدئ، ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمتوسط ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى)، والمتقدم، ويتكون من (أدنى – أوسط – أعلى) ، وأخيرًا المستوى المتميز. وآكتفل الآن بصدد مراجعة المستويات، وهم بصدد إضافة المستوى المتفوق، وبالتالي: فإّن المستوى المتميز سيتكون من (أدنى – أوسط – أعلى).
وتتمثل توصيفات المستويات الرئيسية لهذه المعايير فيما يأتي: المستوى المبتدئ يمثّل أدنى حدود التواصل باستخدام عبارات محفوظة وقوائم من العبارات، أمّا عن وظائفه فهي: التعداد واستذكار المواد، وأداء العبارات المحفوظة، وذكر بعض قوائم المفردات في مجالات دلالية معيّنة، في أدنى مراحل التواصل، عبر المواقف العادية ووجوه الحياة اليومية المألوفة (الذّات)، كالتعبير عن الشكر والثناء، والرفض والقبول، والطّلب، والاعتذار، والتعارف وتقديم النفس والآخرين، والتعبير عمّا يحب وما لا يحب، وما يستطيع وما لا يستطيع، والوصف بالجملة العربية البسيطة، والتعبير عن الحاجات بالجملة الفعلية في حدودها الدّنيا. والمستوى المتوسط والدارس فيه يمكنه أن يركب جملا لم يسمعها من قبل ويسأل ويجيب حول مواضيع يومية مألوفة ويتعامل مع مواقف بسيطة. وأبرز وظائف المستوى المتوسط تتمثل في الخلق اللغوي، ولعب الأدوار البسيطة، وطرح الأسئلة والإجابة عنها، والتعامل مع الحاجات اليومية، ووصف البرنامج اليومي، ووصف المحيط، من خلال بعض المواقف غير الرسمية، وعدد محدود من المواقف التفاعلية، وذلك عبر مواضيع مألوفة متوقعة تتعلق بالحياة اليومية تمكن الطلاب من الحديث باللغة العربية والتواصل في مجالات: التحايا، والشكر، وتقديم النفس والأشخاص إلى الآخرين، والاعتذار، والوصف البسيط، وطلب المعلومات، والتعبير عمّا يحب وما يكره، والهوايات، والسكن، والمستشفى وزيارة الطبيب، والأسرة، والعمل، والروتين الشخصي، والسفر، والطعام والملابس إلخ. والمستوى المتقدم فالمتعلّم فيه يسرد ويصف في كل الأزمنة ويتعامل مع مواقف معقدة. وأهم الوظائف في المستوى المتقدم تتمثل في وظائف السرد والوصف في الماضي والحاضر والمستقبل، وإجراء المقارنات والمقابلات، والشرح والتفسير، ناهيك عن إعطاء تعليمات وتنفيذها، ولعب الأدوار المعقدة. والمستوى المتميز فالدارس فيه يؤيد الرأي ويتعامل مع موقف افتراضي ويناقش المواضيع بالمحسوس والمجرد في مواقف غير مألوفة لغويا. ووظائفه هي: الافتراض والإدلاء بالحجج، والتجريد، ودعم الآراء، والمناقشة المستفيضة، والحديث في موضوعات ومواقف غير مألوفة وغيرها. وتتمحور معظم هذه المهام في مهارتي المحادثة والقراءة، من غير إغفال لمهارتي الكتابة والاستماع، والثقافة والقواعد العربية. وأخيرا المستوى المتفوق فالمتعلم فيه يستخدم لغة راقية بليغة ويعدّل كلامه وفق جمهوره ويستطيع الإقناع وتمثيل وجهة نظر الآخرين.

أولا: المهارات اللغوية:

إن تعلُّم اللغة لا تُكتمل إلاباإتقان المهارات اللغوية الأربع (الاستماع والقراءة والتعبير الشفهي والكتابي) وهذه المهارات في تعليم اللغات تمثل الأهداف الأساسية التي يسعى كل معلم لتحقيقها عند المتعلمين، فتعلُّم أي لغة من اللغات سواء كانت اللغة الأم أم لغة أجنبية، إنما هدفه أن يكتسب المتعلم القدرة على سماع اللغة، والتعرف على إطارها الصوتي الخاص بها، ويهدف كذلك إلى الحديث بها بطريقة سليمة تحقق له القدرة على التعبير عن مقاصده والتواصل مع الآخرين أبناء اللغة خاصة، وكذلك يسعى إلى أن يكون قادرا على قراءتها وكتابتها.

والوسيلة التي تنقل مهارة الكلام هي الصوت عبر الاتصال المباشر بين المتكلم والمستمع.أما مهارتا القراءة والكتابة، فوسيلتهما الحرف المكتوب . ويتحقق الاتصال بهاتين المهارتين، دون قيود الزمان والمكان .ومن ناحية أخرى يتلقّى الإنسان المعلومات والخبرات، عبر مهارتي الاستماع والكلام، ومن هنا تعدان مهارتي استقبال، ويقوم الإنسان عبر مهارتي الكلام والكتابة ببث رسالته، بما تحويه من معلومات وخبرات، ولهذا السبب، سمِّيَتا مهارتي إنتاج.

أولاً: مَهَارَةُ المُحَادَثَةِ:

تؤدي مهارة المحادثة دورا مهما في المجتمع. ولا شك أن التحدث من أهم ألوان النشاط اللغوي للصغير والكبير. فالناس يستخدمون الكلام أكثر من الكتابة، أي إنهم يتكلمون أكثر مما يكتبون.[١]

ولأن اللغة هي الكلام، فإنه يأخذ نصيبًا وافرًا في برامج تعليم اللغة للناطقين بغيرها، ولا سيما أن الهدف الاتصالي هو الهدف الأقوى عند أغلب متعلمي اللغات. وإذا لم يكن المتعلم قادرًا على الكلام، وتوظيف ما تعلمه في بقية المهارات في حديثه، فلا تثبت معلوماته ومهاراته التي تعلمها من جهة، ولا يشعر بثمن ما تعلمه في المجتمع من جهة أخرى. والتحدث هو الوسيلة المقابلة للاجتماع، فالإنسان يمضي نصف الوقت في الاستماع، وأقل من ذلك في الكلام[٢].

١- عبد السيد، تعليم اللغة العربية الرسالة العلمية، القاهرة : دار الفكر، ٢٠٠٣، ص ١٠.

٢- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية ١٤٣٢ه ٢٠١١م.ص ١٨٦.

ولذلك كان بذلنا جهدنا لإثارة رغبة الطلاب في الكلام والمناقشة، وزيادة ميلهم بأنواع الاتصال الشفهي المختلفة. وبالرغم من عدم توفر البيئة العربية لطلابنا إلا أنّنا سعينا لتجاوز هذا التحدي بالبدائل الآتية:

أ-جعل المحادثة مهارة أساسية داخل الصف باستخدام الحوار والمناقشة والتخلي عن أسلوب المحاضرة؛ فالحوار والمناقشة يعززان ثقة الطالب بنفسه.

ب-تكثيف فرص اللقاء مع المعلمين والزملاء الذين يتقنون العربية.

ج-إقامة العروض الأدبية والمسرحية والمسابقات الثقافية باللغة العربية على مدار العام، وقد طبقنا ذلك خلال العام المنصرم في كلية الإسلاميّة بجامعة بارطن، تحت رعاية السيد الفاضل عميد الكلية، ولاقت نجاحا طيبا واستجابة لافتة من الطلبة والحضور.

د-إحالة الحصيلة اللغوية المشتركة بين اللغتين العربيّة والتركيّة؛ حيث يحظى تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة بمكانة متميّزة في التداخلات اللغويّة[١]، ويرى الدارسون وفرة الألفاظ العربيّة التي دخلت اللغة التركيّة، ويقدّرون نسبة هذه الألفاظ وفق مقاييس مختلفة لتتراوح نسبة تأثير اللغة العربية في التركيّة عندهم بين ٤٠٪ و٦٠٪[٢].

وسنقوم في العام المقبل بإذن الله تعالى:

أ-تحديد يوم أو يومين من أيام الأسبوع- إن أمكن- للتحدث بالعربية خارج

١- من الجدير بالذكر أنّ اللغات الشرقيّة الثلاث: العربيّة والفارسيّة والتركيّة قد مزج بينها في كثير من خواصّها تجاور شعوبها، ثمّ اختلاطها التاريخي عن طريق التجارة والفتوح العربيّة وخضوع الفرس ثم الأتراك للحكم العربي طويلًا، وكان لانتشار الإسلام بينهم أثر روحي وثقافي اضطرهم إلى ترسّم الأفكار العربيّة والثقافة الإسلاميّة... ثم ما نشأ عن ذلك من تراوح ثقافاتها وتواصل حضاراتها طوال أعصُر مديدة، ذلك رغم تباين فصائل هذه اللغات؛ إذ إنّها تنتمي إلى الساميّة والهنديّة والأورال التائية على التوالي. ولا جرم أنّ اشتراك هاتيك اللغات الثلاث في كتابة حروفها بخط واحد وهو الخط العربي بصوره المختلفة، كان له فضل تيسير السبيل إلى تزاوجها وتفاعلها.ينظر: أحمد فؤاد متولّي، تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة، مجلّة الفيصل، عدد ١٤٠، ص١٠-١١.

٢- ينظر: محمد مصطفى بن الحاج، مرجع سابق، ص١٤٧. وينظر يعقوب جيولك، محمود قدوم «الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة وتأثيرها في تعليم العربيّة للطلبة الأتراك» أعمال مؤتمر النقد الدولي الخامس عشر «التراث اللغوي والأدبي والنقدي العربي في الآداب العالميّة» الذي نظمته جامعة اليرموك الأردنية في تاريخ ٢٨-٣٠ يوليو ٢٠١٥، ونشرت دار جرير الأردنيّة أعمال المؤتمر في مجلّدين كبيرَين.

الصفوف وداخل أروقة الكلية.

ب-إدخال محطات التلفاز الناطقة بالعربية الفصحى إلى حجرة استراحة الطلبة المركزية أو المكتبة لتتعود آذانهم على سماع العربية والشعور بالألفة تجاهها.

ج-تسيير رحلات صيفية للطلبة تحت إشراف الكلية إلى الجامعات العربية المميّزة.

وقد سعينا في هذه المهارة لتحقيق الأهداف الآتية[١]:

١-أن ينطق الطالب أصوات اللغة العربية، وأن يؤدي أنواع النبر والتنغيم المختلفة، وذلك بطريقة مقبولة من أبناء العربية.

٢-يميّز نطق الأصوات المتجاورة والمتشابهة.

٣-يميّز الفرق في النطق بين الحركات القصيرة والحركات الطويلة.

٤-يعبر عن عن نفسه بجُمل بسيطة. مستخدماً النظام الصحيح لتركيب الكلمة في العربية خاصة في لغة الكلام الفصحى. نحو: اسمي زينب، أنا مغربية، أنا من الرباط، أنا طالبة في جامعة... .

٥-يستخدم بعض الخصائص اللغويّة في التعبير الشفهي مثل التذكير والتأنيث، وتمييز العدد، والحال، ونظام الفعل، وأزمنته، وغير ذلك ممّا يلزم المتكلم بالعربيّة.

٦-يكتسب ثروة لفظيّة كلاميّة مناسبة لعمره، ولمستوى نضجه، وقدراته، وأن يستخدم هذه الثروة في إتمام عملية اتصال عصريّة.

٧-يعبّر عن نفسه تعبيرًا واضحًا ومفهومًا في مواقف الحديث البسيطة.

٨-يستخدم الأعداد في أثناء المحادثة. نحو الأعداد من ٠ إلى ٣٠ في سياقات تتعلق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة.

٩-يستخدم العبارات التي تدل على الوقت نحو الساعات التامة (الساعة الواحدة، الساعة الثانية...)، «والنصف»، «والربع»، «والثلث»، «إلا ربع»، «إلا ثلث»

١٠-يستخدم عبارات خاصة بأيام الأسبوع والأشهر.

١١-يطلب ما يريده أو ما يحتاج إليه ويفهم ما يُطلب منه. نحو: أريد / لا أريد (أنا، أنتَ، أنتِ، هو، هي، نحن).

١٢-يسأل أسئلة بسيطة فيما يتعلق بمواضيع معروفة نحو: الاستفسار عن ثمن

١- محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة: حقوق الطبع وإعادته محفوظة لجامعة أم القرى، ص١٣٠. وأحمد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، الرياض: دار المسلم، ١٩٩٢ ص٩٤-٩٥.

الشيء وعن الوقت والمسافة من نقطة معينة إلى نقطة أخرى.

١٣-يجيب عن أسئلة بسيطة موجهة إليه. ومن ذلك: أسئلة عن نفسه وأسرته والبيئة المحيطة به.

١٤-يسأل أسئلةً بسيطة للحصول على معلومات عن أشخاص آخرين. ومن ذلك: أين تسكن؟ مع من تسكن؟ ماذا تملك؟ هل لك سيارة؟ ...

١٥-يتحدّث بشكل يتناسب مع الأوضاع التي تتطلبها العلاقات اليومية. ومن ذلك: تبادل التحيات، الخطاب، الرجاء، تقديم الشكر، قبول المعذرة، السؤال عن الحال والصحة...

١٦-يستخدم عبارات اللباقة في أثناء التواصل. ومن ذلك: طلب المعذرة، قبول طلب المعذرة، اقتراح أمر ما بلباقة، رفض طلب بلباقة...

١٧-يستخدم عبارات تدل على الزمن في أثناء التواصل. ومن ذلك: الظروف الزمانية صباحًا، ظهرًا، مساءً، ليلاً، بعد الظهر...

١٨-يستفسر عما يريد معرفته. نحو: كيف أذهب إلى مكتب البريد؟، كرّر/ كرّري من فضلكَ/ فضلكِ، ما معنى هذه الكلمة؟

١٩-يُجري اتصالاً هاتفيًا على مستوى بسيط.

٢٠-يستخدم الألفاظ اليومية للباقة والنداء في أثناء التواصل.

ثانياً: مَهَارة القِراءةِ:

تعد القراءة من المصادر الأساسية لتعلم اللغة العربية للطالب داخل الصف وخارجه، ويذهب كثير من الباحثين إلى أن أول ما يواجه المتعلم للغة العربية هو تشابه الحروف: حيث يجد المتعلم حروفاً متشابهة في الكتابة، ومعيار الفرق بينها هو النطق، واختلاف النقط. ومثال ذلك: ب ت ث، ج خ ح، غ ع....

كما أنّ الحرف يتغير شكله في أول الكلمة عنه في آخرها؛ فالحرف الواحد قد يأخذ عند الكتابة أشكالاً مختلفة، فحرف العين مثلاً يأخذ أكثر من شكل ومن ذلك: عند، معه، باع، إصبع.

ذلك أن طبيعة الوصل الموجودة بين الأحرف في الكتابة العربية تجعل الحرف الواحد يأخذ أشكالا مختلفة يتيه فيها المتعلم المبتدئ فتؤخره أحياناً. زد على ذلك أن غياب رسم الحركات يجعل الدارس يتلكأ كثيراً في ضبط القراءة.

وبالرغم من هذه المعوقات إلا أنّنا سعينا لتجاوزها بالبدائل الآتية:

أ-الانتقال بالطالب من الأصوات الشائعة في كل اللغات إلى الأصوات الخاصة باللغة العربية.

ب-التدريب المستمر على التمييز بين أشكال الحروف وأصواتها.

ج-الاستعانة بالرسوم التخطيطية لمخارج الأصوات.

د-التمييز بين الأصوات ببرهان الثنائيات الصغرى، مثل: أعضاء ـ أعداء.

هـ-مقارنة أصوات العربية بأصوات لغات الطلاب لإدراك الفروق الجوهرية بينها.

وقد سعينا في هذه المهارة لتحقيق الأهداف الآتية:

١-أن يميّز الطالب أصوات اللغة العربية كتابةً لا سيّما الأصوات الآتية: / ث س ص/ ، / ح خ هـ/ ، / د ض ط/ ، / ذ ز ظ/ ، / ع أ/ ، / ق ك/ .

٢-يميّز نظام التشكيل في اللغة العربية. حيث يتم تشكيل الكلمات في البداية بنسبة معقولة، لكن مع تعوُّدِ الدارس على الكلمات تُنزَع الحركات تدريجيًّا.

٣-يقرأ بمساعدة التشكيل.

٤-يتابع نصا مقروءاً جهراً.

٥-يحدّد عبارات بسيطة لتبادل التحية. ومن ذلك: تبادل التحية في الحياة اليومية، السؤال عن الحال والصحة، التوديع، طلب المعذرة، قبول المعذرة وغيرها من العبارات المألوفة.

٦-يحدّد الكلمات ومجموعات الكلمات البسيطة المستخدمة في الحياة اليومية بصورة متكررة. ومن ذلك: السلام عليكم/ وعليكم السلام، مرحبًا/ أهلاً وسهلاً، صباح الخير/ صباح النور، مساء الخير/ مساء النور، إلى اللقاء / مع السلامة / في أمان الله .

٧-يميّز العبارات الخاصة بالأعداد فيما يقرؤه. ومن ذلك: استخدام الأعداد من ٠ إلى ٣٠ في سياقات تتعلق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة.

٨-يميّز العبارات التي تدل على الزمن الواردة في نص أو حوار يقرؤه مع التركيز على أيام الأسبوع والأشهر والظروف الزمانية مثل: صباحًا، مساءً، ظهرًا، ليلاً، صباح الغد، الشهر القادم، السبت الماضي، الشتاء القادم، في الساعة السابعة صباحًا... .

ثالثاً: مَهارة الكتابة:

لكل لغة ظواهر تميز كتابتـها. ومن أهم ظواهر اللغة العربية: الضبط بالشكل(أي وضع الحركات القصيرة على الحروف) والتنوين، والشدة، و(ال) الشمسية، و(ال) القمرية، والتاء المفتوحة والمربوطة، والحروف التي تكتب ولا تنطق، والحروف التي تنطق ولا تكتب، والهمزات.

وفي عملية النسخ قام الطلبة تحت إشراف الباحثَيْن المباشر بتقليد نموذج أمامهم يعتمد على المواد اللغوية، التي سبق للطالب أن استمع إليها، أو قرأها؛ فعندما يشعر الطالب أن ما سمعه، أو قرأه، أو قاله، يستطيع كتابته، فإن ذلك يعطيه دافعاً أكبر للتعلم والتقدم. والتدرج أمر مهم في تقديم المادة الكتابية للطالب؛ لذلك بدأ الطلبة بنسخ بعض الحروف، ثم بعض الكلمات، ثم كتابة جمل قصيرة.

ويمكن أن نجمل مشكلات الكتابة التي لاحظناها فيما يأتي:

١-كتابة الهمزة المتوسطة في غير موقعها.

٢-إبدال حرف بآخر.

٣-عدم التمييز بين همزتي الوصل والقطع.

٤-فصل ما حقه الوصل.

٥-حذف حرف أو أكثر من الكلمة.

٦-إضافة حرف أو أكثر إلى الكلمة.

٧-الخلط بين الألف الممدودة والمقصورة.

٨-كتابة التاء المفتوحة تاء مربوطة.

٩-كتابة التاء المربوطة تاء مفتوحة

١٠-الخلط بين الهاء والتاء المربوطة

١١-عدم كتابة الألف الفارقة بين واو الجماعة وواو الفعل

١٢-كتابة التنوين نوناً.

١٣-كتابة همزة المد همزة عادية.

وقد سعينا في هذه المهارة لتحقيق الأهداف الآتية:

١-ينسخ الطالب أصوات اللغة العربية كتابةً. مع التركيز على الأشكال التي تتخذها حروف اللغة العربية في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، وكذلك الحروف المتشابهة كتابة

وهي: / ب ت ث / ، / ج ح خ / ، / د ذ / ، / ر ز / ، / س ش / ، / ص ض / ، / ط ظ / ، / ع غ / / ف ق / .

٢-يكتب الكلمات العربية بحروف منفصلة وحروف متصلة مع تمييز الحرف في أول الكلمة ووسطها وآخرها.

٣-يكتب الأصوات العربية التي سمعها.

٤-يملأ نماذج شخصية. ومن ذلك: نماذج تُطلب فيها معلومات شخصية مثل: الاسم واللقب، اسم الوالد، اسم الوالدة، محلّ الميلاد، العمر، المهنة، البلد، العنوان البريدي، البريد الإلكتروني، الموقع على الشبكة... .

٥-يكتب رسائل قصيرة مثل: رسائل إلكترونية أو بطاقات بريدية أو رسائل نصية قصيرة عبر الهاتف بمناسبات مختلفة مثل: عيد الميلاد، عيد الأم، الأعياد الدينية أو الوطنية، ذكرى الاحتفال بالزواج وغيرها من المناسبات، وكذلك توجيه دعوة للمشاركة بالاحتفال بمناسبات أو حفلات خاصة، فضلاً عن كتابة رسائل شخصية تقليدية.

٦-يُعرّف بنفسه كتابةً باستخدام جُمل بسيطة عن البيت والدراسة والعمل والإقامة... .

٧-يعبّر عن أوضاع الحياة اليومية كتابةً. عن نفسه وأصدقائه وأسرته...

٨-يصف المكان الذي يعيش فيه وبيئته بعبارات بسيطة كتابةً. من المتوقع استخدام صفات مثل: قريب من، بعيد عن، جميل، حارّ، بارد... إلخ، بالإضافة إلى الألوان الأساسية وظروف المكان مثل: تحت، فوق، أمام، خلف... .

٩-يستخدم عبارات تدلّ على الزمن في التعبير التحريري. يركّز على أيام الأسبوع والأشهر، بالإضافة إلى كلمات وتراكيب عن الزمن مثل: اليوم، الآن، هذا الأسبوع، هذا الشهر، في الصيف، في الشتاء... إلخ.

رابعاً: مَهَارَةُ الاسْتِمَاع:

وقد سعينا في هذه المهارة لتحقيق الأهداف الآتية:

١-نقل المتعلم من المحيط الصوتي القديم إلى المحيط الصوتي الجديد، فيميّز أصوات

اللغة العربية عن أصوات اللغات الأجنبية التي يستمع إليها.

٢-التعرف على الأصوات والتمييز بينها، مع التركيز على الأصوات المتشابهة نطقا وخاصة مجموعات الأصوات الآتية: / ث س ص/ ، /ح خ هـ/ ، / د ض ط/ ، / ذ ز ظ/ ، /ع أ/ ، / ق ك.

٣-التعرف على التشديد والتنوين وتمييزهما صوتياً.

٤-إدراك المعنى العام للكلام، ويتم ذلك عن طريق تقديم مجموعة من الكلمات أو العبارات البسيطة يستطيع المتكلم نطقها بسهولة.

٥-إدراك بعض التغيرات في المعنى الناتجة عن تغير في بنية الكلمة (كتغير الصوت، أو إضافة حرف) وذلك للفت الأنظار إلى وظيفة الأصوات، وأثرها في المعنى، والتعرف شيئا فشيئا على بنية اللغة.

٦-فهم العبارات الأساسية المتعلقة بتبادل التحية نحو: السلام عليكم/ وعليكم السلام، مرحبًا/ أهلاً وسهلاً، صباح الخير/ صباح النور، مساء الخير/ مساء النور، إلى اللقاء / مع السلامة / في أمان الله.

٧-فهم عبارات اللباقة الأساسية نحو: من فضلكَ/ من فضلكِ، شكرًا، عفوًا، آسف/ آسفة.

٨-يميّز بين العبارات الأساسية التي تدل على الزمن نحو: أمس، اليوم، الآن، غدًا، صباحًا، ظهرًا، مساءً، ليلاً، نهارًا .

٩-يميّز أدوات الاستفهام عن غيرها.

١٠-يميّز الكلمات والأسماء والأماكن «الدولية» التي ترد في حديث بطيء السرعة نحو: أنا من فرنسا، هو من برلين، محمد من تونس، جورج من نيويورك، إزابيلا من إيطاليا.

١١-يميّز بين الأعداد. ومن ذلك الأعداد من ٠ إلى ٣٠ في سياقات تتعلق بالعمر والمقدار وأرقام الهاتف وغيرها من السياقات المناسبة.

١٢-يفهم العبارات الخاصة بالوقت نحو: (الساعة الواحدة، الساعة الثانية...)، «والنصف»، «والربع»، «والثلث»، «إلا ربع»، «إلا ثلث».

١٣-يفهم العبارات الخاصة بأيام الأسبوع والأشهر.

١٤-يفهم المحادثات اليومية البسيطة التي يسمعها. نحو: تبادل التحية، والوداع، والتعارف، والتعبير عن الشكر، والتهنئة، والاستئذان، واستخدام وسائل النقل العامة،

والتسوق، وحياة الطالب الدراسية، والمكان الذي يعيش فيه، وغيرها من المواضيع اليومية.

النتائج:

تناول البحث تجربة الباحثَيْن في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في كليّة العلوم الإسلاميّة في جامعة بارطِن التركية عام ٢٠١٥-٢٠١٦، وبيّن معالم هذه التجربة من حيث التحدّيات التي واجهت الباحثَيْن والأهداف التي سعيا لتحقيقها.

كما بين البحث أنّ اللغة العربية التي نرومها في تعليم العربية للناطقين بغيرها هي «فصحى العصر»؛ إذ هي الصيغة الأسهل تناولا والأقرب منالا بحكم قربها الزمني ومعايشتها لمجالات الحياة اليومية.

وناقش أهم المهام التي ينبغي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركيّة أن يقوم بها، ولفت إلى واجبات طالب اللغة العربية في تلك الجامعات.

وتحدث البحث عن مواصفات معلم اللغة العربية للناطقين بغيرها مبيناً أنه متخصص مثقف يعتمد على معرفة حقة بعلوم العربية ونظامها اللغوي، وأنه ناطق فصيح يبين لسامعه أصوات العربية بصفائها فلا تُخالط لسانه عجمة ولا تحول بينه وبين اللغة حبسة أو عيب نطقي.

وبين البحث أنّ اللغة العربية لم لغة خاصة بالعرب وحدهم، بل أضحت لغة عالمية يطلبها غير المختص بها؛ وذلك لأغراض مختلفة متعلقة به.

وأوضح أن المقصود باللغة العربية في تعليم أبناء العربية الناطقين بها أم غير الناطقين بها هي العربية الفصحى وليست العاميّة.

وقد خلُص الباحثان بعد إجراء تجربتهما إلى النتائج الآتية:

١-كسر الحاجز اللغوي عند الطلاب في قراءة نصوص العربية وفهمها.

٢-الشعور بالثقة نتيجة التواصل اللغوي مع أبناء العربية أو مشاهدة وسائل الإعلام.

٣-قلة الأخطاء التركيبية في أثناء تواصلهم حديثا أو كتابة.

٤-تقدم مستوى الطلاب على المستوى العام في مهارات اللغة الأربعة.

٥-الرغبة في تعلم المزيد من مهارات اللغة الأربعة.

٦-التخلص من الصعوبات التشابهية في القواعد؛ فمثلاً في اللغة التركية تسبق

الصفة الموصوف، والمضاف إليه يأتي قبل المضاف، ومن ذلك: كبيرة جامعة. صالح رجل. مجتهدة طالبة. وما إلى ذلك. وكذلك قد يقدم المضاف إليه على المضاف، ويقول: زيد كتاب. الحكومة مدرسة. الرجل بيت.

٧-معرفة العربية يعني معرفة التصرف بالعربية وليس معرفة معلومات عنها فقط، لذا يجب التركيز على الفعل والممارسة أكثر من التعليم التجريدي، وذلك بالحث على ممارستها في المحيط الشخصي والاجتماعي ومن ثم في المحيط المهني الأكاديمي والمتخصص.

٨-توظيف التكنولوجيا الحديثة بكل إمكانياتها وبشكل تجديدي ومتواصل. وتطوير مجال استخدام التقنيات الحديثة والتعليم الإلكتروني في الصف الدراسي.

٩-عدم التشدد في المحاسبة على الأخطاء؛ لأن الخطأ عند الطالب هو جزء من عملية التكوين، لذا فعلى المدرس أن يأخذ بالسياق العام للتعبير وأن يكون مرناً كي لا يسبب الخوف والإحباط، لذا لابد من التعامل مع الأخطاء بإيجابية لأنها جزء من عملية التعلم.

١٠-تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها واجب قومي على كل متخصص؛ لما له من تأثير عميق في نشر الثقافة العربية بصورة صحيحة تتناسب وعراقتها، ولما له من قدرة على فتح أبواب الحوار مع الآخر، بل وتفهم تفكيره؛ مما يدفع حركة التواصل معه في شتى مناحي الحياة. فاللغة العربية لغة المستقبل.

١١-أكبر صعوبة تواجه الطلبة هي القدرة على استخدام العربية في التعبير الشفهي والكتابي. والسبب الرئيسي وراء ذلك أن اللغة العربية ليست لغة المجتمع في تركيا، فخارج قاعة الدرس لا يكاد يجد الطالب من يحادثه بالعربية.

مراجع البحث:

◆ القرآن الكريم

■ أحمد فؤاد متولّي، تأثير اللغة العربيّة في اللغة التركيّة، مجلّة الفيصل، عدد ١٤٠.

■ أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربيّة والمقترحات، رسالة ماجستير، إشراف موسى يلدز، جامعة أنقرة، ٢٠١٢.

■ أحمد عليان، المهارات اللغوية ماهيتها وطرائق تدريسها، الرياض: دار المسلم.

■ حسين محفوظ، أثر اللغة العربية في الشعوب الشرقية: الإعلام- اللهجات في إيران وتركية والهند، مجلة المورد العراقية، عدد٤، مجلد٩.

■ الجاحظ، أبو عمرو عثمان بن بحر، الحيوان، دار الهلال، بيروت، ١٩٩٧.

■ ابن خلدون، المقدمة، تحقيق: درويش الجويدي، المكتبة العصرية، بيروت، ٢٠٠٢.

■ تمام حسّان، اللغة العربيّة معناها ومبناها، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، ط٢، ١٩٧٩.

■ رشدي أحمد طعيمة، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسسكو)، ٢٠٠٦.

■ رضا السويسي، التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢.

■ سارنوف أ.مدنيك، هوارد ر.بوليو، أليزابيث ف.لوفتس، التعلّم، ترجمة: محمد إسماعيل، محمد نجاتي، دار الشروق، القاهرة، ط٣، ١٩٨٩.

■ عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية ١٤٣٢ه ٢٠١١م.

■ عبد السيد، تعليم اللغة العربية الرسالة العلمية، القاهرة : دار الفكر، ٢٠٠٣.

■ عبد الله التطاوي، حول اللغة العربية والسياق الثقافي، دار الثقافة، ٢٠٠٢م.

■ علي أحمد الخطيب، تجربة الأزهر الشريف في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢.

■ علي عبد الواحد عبد الحميد، نظرة على تعليم اللغة العربية في تركيا، ورقة بحثية مقدمة لورشة عمل نظمتها كلية الإلهيات جامعة نجم الدين أربكان لبحث مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات وثانويات الأئمة والخطباء في تركيا، ٢٠١٣.
■ فايز مراد دنش، دليل التربية العملية، دار الوفاء، الإسكندرية، ط١، ٢٠٠٢.
■ فخر الدين الرازي، المحصول في علم أصول الفقه، تحقيق طه جابر فياض العلواني، مؤسسة الرسالة.
■ كمال بشر، اللغة العربية بين الوهم وسوء الفهم، دار غريب، القاهرة، ١٩٩٩.
■ مازن المبارك، نحو وعي لغوي، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط٢، ١٩٨٥.
■ محمود السيد، إعداد معلِّم اللّغة العربيّة، بحث مقدم إلى المؤتمر الخمسين لمجمع اللّغة العربيّة في القاهرة، ٢٠٠٩.
■ محمود كامل الناقة، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، مكة: حقوق الطبع وإعادته محفوظة لجامعة أم القرى.
■ محي الدين الألوائي، الطريقة المثلى لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، موقع جامعة أم القرى https://uqu.edu.sa/maszahrani/ar/25115.
■ مجدي عزيز إبراهيم، رؤية لإعداد المعلِّم في عصر المعلوماتية، وقائع المؤتمر العلمي الثاني «الدور المتغير للمعلِّم العربي في مجتمع الغد: رؤية عربية»، جامعة أسيوط (١٨-٢٠)،إبريل، ٢٠٠٠.
■ نادية عبد العظيم، الاحتياجات الفردية للتلاميذ ولإتقان التعلم، دار المريخ، الرياض، المملكة العربية السعودية، ١٩٩١.
■ يعقوب جيولك، محمود قدوم «الحصيلة اللغويّة المشتركة بين العربيّة والتركيّة وتأثيرها في تعليم العربيّة للطلبة الأتراك» أعمال مؤتمر النقد الدولي الخامس عشر «التراث اللغوي والأدبي والنقدي العربي في الآداب العالميّة» الذي نظمته جامعة اليرموك الأردنية في تاريخ ٢٨-٣٠ يوليو ٢٠١٥، دار جرير، عمّان، ٢٠١٥.
■ يعقوب جيولك، محمود قدوم «المقوّمات المهنيّة والثقافيّة والشخصيّة لمعلّم اللغة العربيّة في الجامعات التركيّة»، أعمال المؤتمر السنوي التاسع لمعهد ابن سينا للعلوم الفرنسيّة، مدينة ليل الفرنسية في تاريخ ٢٥-٢٦ يوليو-٢٠١٥، مركز الملك عبدالله بن عبدالعزيز في الرياض، ٢٠١٥-٢٠١٦.

اللغة العربية في الجامعات التركية
بين الواقع والمأمول

د. أحمد حسن محمد علي

أستاذ مساعد في تعليم اللغة العربية
كلية العلوم الإسلامية - جامعة ألوداغ- تركيا

مقدمة:

عرفت اللغة بأنها مجموعة من الرموز الصوتية التي يحكمها نظام معين، ويتعارف أفراد مجتمع ذي ثقافة معينة على دلالاتها؛ من أجل تحقيق الاتصال بينهم[١]، فهي أسلوب تعايش بين الناس، ووسيلة تفاعل وتواصل بين الشعوب، وهي الوسيلة الأولى التي تعمل على بناء الأمة وحضارتها وحماية كيانها[٢]، كما أنها المستودع لتراث المجتمع، والرباط الذي يوحد كلمتهم، ويجمع بينهم فكريا، وهي الجسر الذي تعبر عليه الأجيال من الماضي إلى الحاضر والمستقبل.

وإذا صدق هذا على اللغات عامة، فإنه يصدق على لغتنا العربية خاصة، التي استوعبت التراثين العربي والإسلامي، كما استوعبت ما نقل إليها من تراث الأمم والشعوب ذات الحضارة القديمة؛ كالفارسية واليونانية والرومانية والمصرية، ونقلته إلى البشرية في فترة ما أسس الحضارة وعوامل التقدم في العلوم والطبيعة والرياضيات والطب والفلك والموسيقى.[٣] وتتمثل أهمية اللغة العربية في كونها لغة القرآن حيث ارتبطت بالإسلام ارتباطا كبيرا؛ فهي اللغة الدينية لجميع المسلمين في جميع أنحاء العالم سواء أكانوا يتكلمون العربية أم لا يتكلمونها، وهم يتلون القرآن الكريم في أصله

العربي، وليست هناك ترجمة في أي لغة يمكن أن تستخدم بديلا عن الأصل العربي، كذلك فالصلوات الخمسة ينبغي على كل مسلم أن يؤديها بالعربية، ومثل هذا يقال عن بقية شعائر الإيمان والعبادات[٤]، كما اعتبرتها الأمم المتحدة- في الدورة الثامنة والعشرين-إحدى لغات ستة تستخدم بوصفها لغات رسمية ولغات عمل؛ إذ ينص القرار رقم ٢٨ على إدخال اللغة العربية بين اللغات الرسمية، ولغات العمل التي تستخدم في الجمعية العامة وفروعها الرئيسة (Decision 28 the session: 1973، 149).

وللأسباب التي ذكرت آنفا، أصبحت اللغة العربية اليوم لغة تعلَّم وتُدَرَّس وتلقى اهتماما كبيرا في كل بلاد العالم لاسيما تركيا، التي ارتبطت ثقافتها بالإسلام بعد اعتناقهم له في عهد القراخانيين (٩٣٢م ـ١٢١٢م)؛ إذ اتخذ الأتراك الحروف العربية في كتابة اللغة التركية، وبذلك احتلت لغة القرآن مكانة مرموقة في حياة الأتراك، كما كانت اللغة الرسمية للدولة التركية في الأناضول وذلك حتى القرن الثاني عشر. وقد احتفظت اللغة العربية بهذه المكانة حتى القرن الثالث عشر قبل أن تحل محلها اللغة الفارسية تدريجيا، ولم يكن الهدف المنشود من المدارس -آنذاك-هو تعليم اللغة نفسها، بل كان الهدف ترسيخ التعليم الديني بوساطة لغة القرآن.[٥]

وقد قاست اللغة العربية-في تركيا- من حملات التتريك الشرسة التي بدأت في أواخر عهد الخلافة العثمانية، ثم تواصلت بعد انهيار الخلافة وقيام جمهورية تركيا بيد مصطفى كمال أتاتورك١٩٢٣م، وبدت محاولاته في محو الكلمات العربية من القاموس واستبدال الحرف اللاتيني بالعربي، إلى درجة حظر تعليم القرآن الكريم وتحويل الأذان من العربية إلى التركية، وبعد وفاة أتاتورك تابع خلفاؤه- وعلى رأسهم رئيس الجمهورية عصمت إين أونه -الطريق نفسه أكثر من خمس عشرة سنة، ولكن بشكل أكثر حزما، ورغم كل ذلك فإن اللغة التركية من أكثراللغات تأثرًا باللغة العربية؛ لأن فيها كمًا هائلاً من المفردات العربية يقارب (أربعين في المائة) على أقل تقدير من مجموع المفردات التركية.[٦]

أما في العصر الحاضر فقد اهتمت العديد من المؤسسات التركية بتعليم اللغة العربية، مثل: مدارس الأئمة والخطباء(ثانويات الأئمة والخطباء)، وكليات العلوم الإسلامية(الإلهيات)، وأقسام اللغة العربية في كليات الآداب والتربية، فضلا عن كليات الترجمة، ويضاف إلى ذلك تدريسها في مراكز التعليم المحلية، والدورات

المتخصصة، والمدارس الخاصة. ومع اختلاف عدد دروس اللغة العربية ومستوياتها في الماضي والحاضر اتفقت كل المؤسسات أن التعليم الديني في تركيا هو السبب الرئيس الداعي إلى تدريس اللغة العربية[٧]، وقد شهدت تركيا في السنوات العشر الأخيرة اهتماما متزايدا باللغة العربية لاسيما في الخمس الأخيرة منها؛ فعلى مستوى المدارس أعلنت وزارة التعليم التركية عن إضافة اللغة العربية إلى المناهج التعليمية لطلاب المرحلة الابتدائية، ابتداء من العام الدراسي (٢٠١٦-٢٠١٧)، موضحة أن اللغة العربية ستدرس بوصفها إحدى اللغات الأجنبية الاختيارية لكل من الصفوف الابتدائية: (الثاني، الثالث، الرابع)- فضلا عن تدريسها مسبقا في صفوف المرحلة المتوسطة:(الخامس، السادس، السابع، الثامن)، والمدارس الثانوية المعروفة باسم «مدارس الأئمة والخطباء». وعزت الحكومة قرارها إلى أهمية اللغة العربية التي ينطق بها نحو (٣٥٠) مليون شخص في (٢٢) دولة في العالم، إضافة إلى ما وصفتها بالدواعي التاريخية والثقافية التي تستدعي تعلمها في أية دولة مسلمة.[٨]

وعلى مستوى الجامعات فإن اللغة العربية تعد مادة أساسية في كليات العلوم الإسلامية(الإلهيات)، حيث تدرس- في معظمها- لمدة سنة كاملة تعرف بـ(السنة التحضيرية)، يشترط النجاح فيها كي ينتقل الطالب إلى دراسة السنة الأولى. وقد كان عدد هذه الكليات قبل خمس سنوات (٢١) كلية في عموم تركيا، أما اليوم فقد تجاوز (٩٥) كلية.[٩]

وعلى الرغم من تلك الجهود الكبيرة التي تبذلها الحكومة التركية ومؤسساتها التعليمية إلا أنها لم تحقق النتائج المرجوة في تعليم اللغة العربية بسبب مجموعة من المشكلات والتحديات، التي يتعلق بعضها بالمناهج التعليمية، ويتعلق بعضها بمعلمي اللغة العربية، ويتعلق البعض الآخر بالطلاب أنفسهم.

فمن ناحية مناهج تعليم العربية أكدت دراسة يوسف دوغان[١٠] أن بعض الكتب والمناهج أعدت في تركيا، وبعضها الآخر أُلف خارج البلاد، لكن أمورا كثيرة أُغفلت في آتيفها،لأنه من بدهيات طرائق تدريس اللغات الأجنبية إجراء مقارنات بين الخصائص المتشابهة وغير المتشابهة للغة الأم واللغة المستهدفة؛ إذ يسهل ذلك تعلمها، ويجعلها أكثر خصوبة، وهو ما خلت منه كتب تدريس اللغة العربية في تركيا. كما أشارإبراهيم شعبان[١١]إلى أنها خلت في بنائها من الأسس العلمية اللازمة لكتب تعليم اللغات بصفة

عامة، واللازمة لتعليم الأتراك بصفة خاصة؛ ومن ثم كانت ثمة حاجة ماسة إلى برامج مناسبة للطلاب الأتراك.[١٢]

ومن ناحية المعلمين فقد توصلت دراسة عمر أغلو[١٣]إلى عدم توافر المؤهلات الدراسية عموما لدى معلم مادة اللغة العربية، لكون معظمهم متخرجين في كليات الإلهيات التي ليس من تخصصها تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها. أما دراسةطاهر أيدين[١٤]فأكدت أن معظم طرائق المعلمين في التدريس تعتمد على طريقة النحو والترجمة؛ مما أدى إلى ضعف قدرة الطلاب على الكلام والكتابة، حيث تتلخص مهمتهم- معظم الأحيان- في تعليم النحو والصرف والقواعد الأساسية عن طريق الحفظ؛ فالمعلم لا يهمه أن يتعلم الطالب اللغة على حقيقتها، ولكن ما يهمه هو تعليم القواعد النحوية والصرفية؛ ويعللون ذلك أنه يساعد في فهم القرآن والسنة. ويضاف إلى ما سبق أنه لا يزال بعض المعلمين يستخدمون أساليب التقويم البسيطة التي لا تساعد كثيرا في عملية إكساب اللغة.[١٥]

ومن ناحية الدارسين فقد أشارت دراسة يوسف دوغان، وآخر[١٦]إلى أن الطالب يستطيع أن يفهم مواده الدراسية الأخرى بقدر معرفته للغته الأم، وإن أحد أهداف تدريس الطالب القواعد في إطار اللغة الأم هو تمكينه من استيعاب قواعد اللغات الأخرى؛ ليتسنى له المقارنة بينها وبين لغته الأم، ونفهم مما سبق أن أحد أسباب الفشل في تدريس اللغة العربية في تركيا هو عدم إلمام الطالب التركي بقواعد اللغة التركية بشكل كافٍ، كما كشفت دراسة (أحمد الدياب)[١٧]أن كثيرا من المعلمين يشكون من ضعف اجتهاد طلابهم في البيت، الأمر الذي يرجع إما لأسباب ذاتية مثل: المرحلة العمرية، ووسائل الترفيه الحديثة، وإما لأسباب موضوعية غالبا ما تتعلق بالبيئة الأسرية والاجتماعية، وأرجعت دراسة كريم الخولي[١٨]مشكلات الدارسين إلى ضعف دافعية الطلاب نحو تعلم اللغة العربية، ونتيجة لذلك فهم لا يبدون اهتماما أو اجتهادا نحو التعلم.

ويضاف إلى ما سبق ما لاحظه الباحث من انخفاض مستوى دارسي اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» بصفة عامة، باستثناء بعض التجارب في بعض الكليات، الأمر الذي دفع الباحث إلى البحث عن الأسباب الرئيسة لهذه المشكلات، ومدى شيوعها بين كليات «الإلهيات» في تركيا، من أجل اقتراح حلول لها.

الإحساس بالمشكلة:

شهد تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها اهتماما كبيرا على المستويين المحلي والعالمي انطلاقا من مكانتها التي تحظى بها؛ إذ يتحدثها أكثر من (٤٢٢) مليون نسمة، فضلا عن مكانتها الخاصة لدى المسلمين في أنحاء العالم الذين بلغ تعدادهم (١,٦٢) مليار نسمة، بنسبة تفوق (٢٣٪) من سكان العالم، كما أنها تعد في المرتبة الخامسة عالمياً من بين اللغات العشر الأكثر استعمالاً في العالم بحسب ويكيبيديا الموسوعة الحرة.[١٩]

ونظرا لهذه الأهمية فقد سعت دول العالم إلى تعليم اللغة العربية في بلادها، وعلى رأسها تركيا التي ارتبطت باللغة العربية ارتباطا دينيا وثقافيا وتاريخيا عبر العصور، ويضاف إلى ذلك سياسات الانفتاح التي تبنتها الحكومة التركية على العالم العربي، وإقبال المواطنين العرب من جميع الدول العربية على زيارة تركيا، مما دفع المؤسسات التعليمية في تركيا إلى الاهتمام باللغة العربية، فأنشئت المدارس التي تدرس اللغة العربية فبلغ عددها (٨٥٤ مدرسة)عام ٢٠١٤ بعد أن كان (٤٥٣ مدرسة) ٢٠٠٥.

ورغم اهتمام المؤسسات التعليمية بتعليم اللغة العربية إلا أن العديد من الدراسات قد توصلت إلى عدد من المشكلات التي تعوق تعليم اللغة العربية بتركيا؛ منها ما يتعلق بالقصور في الكتب والمناهج المقدمة للدارسين[٢٠]، ومنها ما يتعلق بالمعلمين وطرائق تدريسهم[٢١]، ومنها ما يتعلق بالطلاب أنفسهم وضعف دافعيتهم نحو التعلم.[٢٢]

وبناء على ما سبق تبرز أهمية البحث الحالي في ضرورة تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية«الإلهيات»؛ بهدف اقتراح حلول مناسبة وواقعية تناسب المجتمع التركي.

تحديد المشكلة:

على الرغم من الجهود التي تبذلها الحكومة التركية ومؤسساتها في تعليم اللغة العربية، وخصوصا في كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» إلا أن نتائج تلك الجهود لم تؤت ثمارها المرجوة؛ لأنها تواجه العديد من المشكلات؛ منها ما يتعلق بالمناهج الدراسية، ومنها ما يتعلق بالمعلمين، ومنها ما يتعلق بالطلاب أنفسهم.

وبناء على ذلك فقد تحددت مشكلة هذه الدراسة في الإجابة عن الأسئلة الآتية:

١- ما مناهج تعليم اللغة العربية في تلك الكليات؟

٢- ما أسس اختيار المعلمين الذين يقومون بالتدريس في هذه الكليات؟
٣- ما المشكلات الخاصة بالطلاب؟
٤- ما الحلول المقترحة؟

إجراءات الدراسة:

تسير هذا الدراسة وفق الخطوات الآتية:

١- تحديد المشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» بالجامعات التركية، من خلال بناء استبانة؛ ويجري ذلك تبعا للخطوات الآتية:

أ- إجراء مسح للدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتقويم برامج تعليم اللغة العربية لاسيما في تركيا.

ب- مقابلة عدد من المتخصصين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها؛ للاستفادة من آرائهم في بناء الاستبانة.

ج- تصنيف ما توصّل إليه في الخطوتين السابقتين في استبانة مبدئية، يتم عرضها على بعض الخبراء بهدف الوصول إلى شكلها النهائي.

د- عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين في مجال تعليم العربية للناطقين بغيرها.

هـ- تعديل الاستبانة في ضوء نصائح المحكمين.

و- الوصول إلى الشكل النهائي للاستبانة.

٢- تحديد الفروق في نتائج تطبيق محاور الاستبانة تبعا لاختلاف الجامعات، ويتم ذلك من خلال:

أ- اختيار الجامعات التي سيتم تقويم برامجها.

ب- طبقت الاستبانة على كل جامعة على حدة.

٣- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها.

حدود الدراسة:

تتحدد هذه الدراسة بالحدود الآتية:

١- حدود مكانية:

طبقت الدراسة الحالية على عشر كليات من كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» بتركيا، تسعة منها تابعة لوزارة التعليم العالي«YÖK»:(ألوداغ- مرمرة-جومشهانة- يوزنجي يل- تراكيا- ماردين آرتوقلو- باموق قلعة- غيرسون- دبلمنار)، إضافة إلى جامعة (السلطان محمد الفاتح الوقفية الخاصة) التي تدرس المواد العربية والشرعية باللغة العربية.

٢- حدود زمانية:

طبقت الدراسة في الفصل الدراسي من العام الدراسي(٢٠١٥-٢٠١٦).

٣- حدود موضوعية: يقتصر البحث الحالي على:

أ - المناهج التعليمية بكليات العلوم الإسلامية«الإلهيات»: من حيث التعرف على الكتب والسلاسل التعليمية المستخدمة في الجامعات، والتعرف على عدد ساعاتها التدريسية، ومدى كفاياتها لتحقيق أهداف التعلم، وكذلك مدى كفايات هذه الكتب من المهارات اللغوية ووفائها بحاجات الدارسين، وأيضا طرائق التقويم.

ب- معلمي كليات العلوم الإسلامية«الإلهيات»: من حيث عدد المعلمين الأتراك والعرب، وشروط التحاقهم بمهنة التدريس، وطرائق تدريسهم، والدورات التدريبية التي يحصلون عليها.

ج- دارسي كليات العلوم الإسلامية«الإلهيات»: من حيث مشكلاتهم المتعلقة بدافعيتهم نحو دراسة اللغة العربية، والمتعلقة بالكتب الدراسية، وأيضا بالوسائل التعليمية، وكذلك بالبيئة المحيطة.

منهج الدراسة:

- استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية بكليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» بتركيا، من خلال إعداد استبانة مبدئية يتم تحكيمها؛ بهدف الوصول إلى شكلها النهائي، من أجل تطبيقها، وتحليل بياناتها إحصائيا، واستخراج النتائج وتفسيرها.

مصطلحات الدراسة:

كليات العلوم الإسلامية: هي الكليات التي تدرس العلوم الدينية واللغة العربية في الجامعات التركية، وتعرف بأسماء متعددة مثل: «الإلهيات» و«الشريعة» و«أصول الدين»، مدة الدراسة بها خمس سنوات، يدرس الطلاب في السنة الأولى منها -معظم الأحيان- اللغة العربية فقط، وتعرف بالسنة «التحضيرية» أو«التمهيدية»، ويدرسون في السنوات الأربع الآتية المواد الدينية، وبعضا من فروع اللغة العربية.

أهمية الدراسة:

تبرز أهمية الدراسة في النقاط الآتية:

١- إبراز المشكلات المتعلقة بتعليم اللغة العربية بالجامعات التركية؛ من أجل اقتراح حلول علمية وعملية لها.

٢- تقديم بعض الأدوات التي تساعد الباحثين والمسؤولين في تقويم برامج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٣- إثراء المجال بدراسة تقويمية يمكن الاسترشاد بها في بناء دراسات أخرى تلبي حاجات الجامعات المعنية بتدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

الإطار النظري

المحور الأول:

أهداف تعليم اللغة العربية في تركيا:

تعددت أهداف تعلم اللغة العربية في المجتمع التركي بين أهداف دينية، وثقافية، وسياسية اقتصادية، كالآتي:

أ- الأهداف الدينية:

يشكل المسلمون (٩٦٪) من سكان تركيا، أما الجزء الباقي فيتكون من اليهود والمسيحيين بمختلف مذاهبهم، بحسب ويكيبيديا الموسوعة الحرة.[٢٣] ولذا فالدين الإسلامي هو أوّل العوامل التي تحّض الأترك على تعلّم اللغة العربية وأهمها؛ لأن كتاب هذا الدين- القرآن الكريم- أنزله الله عزّ وجلّ باللغة العربية، فَهُمْ يريدون قراءة القرآن

وفهمه بلغته التي نزل بها، وإدراك معجزاته ببلاغته وإيجازه[٢٤]، ولا تمارس أغلب الشعائر الدينية كالأذان والإقامة وشعائر الحج إلا بالعربية، وكذلك تعلم الدين يكون من مصادره الأصلية، ولذلك فالأتراك يدرجون تعليم اللغة العربية ضمن التعليم الديني وليس تعليم اللغات، مما يفسر مكانة اللغة العربية التي تحظى بها في مجتمعهم.

ب- الأهداف الثقافية:

لاشك أن من أهم أسباب وصف الشخص بالمثقف هو تعلمه لغة أخرى، ومن ثم تدعو الحاجة إلى تعلم اللغة العربية؛ إذ الهدف هنا مشاركة الناس ومشاطرتهم في الأنشطة الثقافية مثل :المؤتمرات والندوات والأنشطة الرياضية...إلخ[٢٥]، ومن جهة أخرى يعتمد التاريخ الثقافي للشعب التركي على وثائق وكتب تحوي الكثير من التطورات التاريخية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية الموروثة منذ زمن الدولة العثمانية حتى اليوم، وهذه الوثائق والكتب مكتوبة بالحروف العربية أو باللغة العربية، ولذا بذل الأتراك كل الجهود لتعلم العربية؛ لينقلوا هذه الكتب التي هي بمنزلة جسر بين الماضي والحاضر.[٢٦]

ج- الأهداف الاقتصادية والسياسية:

ومنها سياسة الانفتاح على العالم العربي التي تبنتها الحكومة التركية في السنوات الأخيرة، وإقبال المواطنين العرب على زيارة تركيا زاد من اهتمام الأتراك باللغة العربية، وأصبحت الحاجة ماسة إلى من يجيد اللغة العربية في جميع المجالات الدبلوماسية والاقتصادية والإعلامية وغيرها.[٢٧]

كما فرضت المتغيرات الدولية والعالمية واقعا جديدا في حياة اللغة العربية، تمثل ذلك في ثورات الربيع العربي التي ألقت بظلالها على المجتمع العالمي، ونزوح ملايين المهاجرين العرب إلى الدول الغربية عموما، وإلى تركيا خصوصا التي تستضيف وحدها (٢،١٣٨،٩٩٩) لاجئا سوريا بحسب إحصاء ويكيبيديا الموسوعة الحرة[٢٨]، الأمر الذي ترتب عليه رغبة الشعب التركي في التواصل مع هؤلاء المهاجرين باللغة العربية لاسيما في الجانب الشفهي (الاستماع والتحدث)، إذ إن أغلب مواقف الحياة اليومية كالبيع والشراء والمعاملات الرسمية تتطلب مهارات الاتصال باللغة العربية.

د- الأهداف الاجتماعية:

في يومنا الحاضر أتاحت اللغة العربية للناطقين بها من الأتراك داخل تركيا عددا غير قليل من الوظائف، فعلى سبيل المثال يجد خريجو أقسام اللغة العربية في الجامعات التركية مجالا رحبا للعمل في ثانويات الأئمة والخطباء وفي كليات علوم الدين وفي مكاتب الترجمة والسياحة ودار الوثائق لرئاسة الوزارة إلخ. والشباب التركي يدرك ذلك فيسعى للحصول على شهادة وقدرات في هذا المجال حتى يتسنى له الحصول على الوظيفة المرادة. وعلى صعيد التجارة التركية العربية أصبحت الحاجة إلى المترجمين للغة العربية أساسا مهما في نجاح التبادل التجاري مع العرب، وبهذا تقدم اللغة العربية للأتراك إمكانيات هائلة على الصعيد المادي؛ لذلك نجد الإقبال يزداد عليها في هذه الأيام.(٢٩)

المحور الثاني:

كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات»:

هي كليات تدرس العلوم الدينية واللغة العربية في الجامعات التركية، وتعرف بأسماء عدة مثل: «الإلهيات» و«الشريعة» و«أصول الدين»، مدة الدراسة بها خمس سنوات، يدرس الطلاب في السنة الأولى «التحضيرية أو التمهيدية» -في معظم الأحيان- فروع اللغة العربية من قراءة وقواعد ومحادثة. ويتباين عدد حصص بالسنة التحضيرية بين كليات الإلهيات، حيث يتراوح بين(٢٤-٣٠) حصة في الأسبوع. وبعد اجتياز السنة التحضيرية يدرس الطلاب في السنوات الأربع الآتية المواد الدينية، وبعضا من فروع اللغة العربية.

افتتحت أولى كليات الإلهيات في أنقرة ١٩٤٩م، وبدءاً من العام الدراسي ١٩٥٩-١٩٦٠م افتتحت مجموعة من المعاهد العالية الإسلامية، التي كانت تستقبل الطلاب المتخرجين في ثانويات الأئمة والخطباء (الثانويات الشرعية)، وكانت الدراسة فيها تستمر لأربع سنوات حولت إلى خمس بعد انقلاب ١٩٨١م، على أن تخصص السنة الأولى لتعلم اللغة العربية، ثم ما لبث هذا النظام أن تغير فألغيت السنة التحضيرية وتوزعت مواد اللغة العربية على السنوات الدراسية الأربع، ثم استقر النظام التعليمي على أن يكون اعتماد السنة التحضيرية وفقاً لرغبة للكلية. وكانت سنة ١٩٨٣م مفصلية

في تاريخ كليات الإلهيات؛ إذ صدر فيها قرار بتحويل هذه المعاهد العالية إلى كليات تلحق بالجامعات الموجودة في مدنها.[٣٠]

وقد أكدت دراسات إبراهيم شعبان وإبراهيم الحلالشة[٣١] أن ثمة تزايدا ملحوظا في عدد كليات العلوم الإسلامية في الجامعات التركية، والجدول الآتي يوضح أعدادها، وأعداد طلابها في السنوات الخمس الأخيرة:

جدول«١» أعداد كليات العلوم الإسلامية وأعداد طلاب الفرق الأولى في السنوات الخمس الأخيرة

السنة	عدد الكليات	عدد الطلاب
٢٠٠٩	٢٥	٦٧٣٠
٢٠١٠	٢٥	٩١٥٥
٢٠١١	٣٣	١٠٤٥٠
٢٠١٢	٤٤	١٢٧٩٦
٢٠١٣-٢٠١٤	٩٥ تقريبا	١٥١٠٠

نلاحظ من الجدول السابق ازدياد أعداد الكليات والطلاب الملتحقين بها بشكل ملحوظ، فهناك على الأقل كليتان للعلوم الإسلامية تدرسان مناهجها كاملة العربية والشرعية في كل سنوات الدراسة باللغة العربية(جامعة السلطان محمد الفاتح الوقفية) و(جامعة ماردين آرتوقلو)، وثمة كليات تقيم امتحانات يسافر الناجحون فيها إلى العالم العربي لقضاء فصل دراسي كامل.

وأشارت دراسة وليد سلامة[٣٢] إلى أن كليات العلوم الإسلامية تتخذ نظام الفصول أساسا للدراسة، وتنقسم السنة إلى فصلين دراسيين، وتحتوي كليات الإلهيات في وضعها الحالي على أربعة أقسام علمية في مستوى الدراسات العليا كالآتي:

١- قسم العلوم أو (الدراسات الأساسية الإسلامية): يشتمل على:(التفسير، الحديث، الشريعة «الفقه الإسلامي»، الكلام «العقيدة»، التصوف، اللغة العربية وآدابها، المذاهب والفرق الإسلامية وتاريخها).

٢- قسم الفلسفة والعلوم الدينية: ويشتمل على: (الفلسفة والعلوم الدينية، الفلسفة الإسلامية، التربية الدينية الإسلامية، علم الاجتماع الديني، علم النفس الديني، تاريخ الفلسفة، تاريخ الأديان).

٣- قسم التاريخ الإسلامي وفنونه: يشتمل على: (التاريخ الإسلامي، تاريخ الأدب التركي الإسلامي، تاريخ الفنون التركية الإسلامية).

٤- قسم تربية الثقافة الدينية والمعرفة الأخلاقية.

المحور الثالث:

مشكلات تدريس العربية بالجامعات التركية:

يواجه تعليم اللغة العربية مشكلات متعددة في الجامعات التركية؛ يمكن تقسيمها إلى أربعة أقسام؛ الأول: يتعلق بالمناهج والكتب الدراسية والوسائل التعليمية. الثاني: يتصل بمعلمي اللغة العربية وأساليب تدريسهم. الثالث: يتعلق بالطلاب من حيث نظرتهم تجاه اللغة العربية ودوافعهم نحو تعلمها، وانعكاس عدم درايتهم بقواعد اللغة الأم بشكل جيد. الرابع: المشكلات الناجمة عن التقابل بين اللغتين العربية والتركية وما تولده الكلمات المقتبسة من اللغة العربية إلى اللغة التركية من أخطاء. وتفصيل ذلك فيما يأتي:

أ- المشكلات الخاصة بالمناهج الدراسية:

أشارت دراسة أحمد الدياب[٣٣] إلى قلة الكتب المؤلفة بالعربية للطلاب الأتراك، وأن معظم الكتب ألفها العرب، في حين أنه يجب أن يؤلفها أساتذة أتراك لأنهم أعلم بخصائص طلابهم. أما دراسة(طاهر خان أيدين[٣٤] فأكدت أن كتب تعليم اللغة العربية في تركيا-على قلتها- تحتاج إلى مراجعات متعددة، حيث أعد بعضها في تركيا، وبعضها الآخر أُلف خارجها، لكن أمورا كثيرة أُغفلت في آتيفها، فمن بدهيات طرائق تدريس اللغة الأجنبية الحديثة إجراء مقارنات بين الخصائص المتشابهة وغير المتشابهة للغة الأم واللغة المستهدفة؛ إذ يسهل ذلك تعلمها، لاسيما في الموضوعات المتشابهة بين العربية والتركية. وهو ما خلت منه كتب تدريس اللغة العربية في تركيا.

ومن جهة أخرى أشار علي عبد الواحد[٣٥] إلى أن عدم تكامل المناهج المقررة على الطلاب يشكل صعوبة جديدة في تعلمهم العربية؛ فبعض الكليات تدرس سلسلة

خاصة بالقواعد النحوية والصرفية، وسلسلة ثانية للقراءة والكتابة، وثالثة للاستماع والمحادثة؛ الأمر الذي من شأنه إرباك الدارسين، مما ينعكس سلبا على تعلمهم، خاصة عندما يشعرون أن اللغة العربية علوم منفصلة غير متكاملة، وأنه لا يمكن الإحاطة بها. وأضافت دراسة إبراهيم شعبان[٣٦] أن هذه الكتب في معظمها لا تحتوي على الأسس العلمية اللازمة في تعليم العربية للأتراك بصفة خاصة، ولذلك ثمة حاجة ماسة إلى برامج مناسبة للطلاب الأتراك.

أما الوسائط التعليمية والإمكانات التقنية فإن تدريس العربية يعاني من عدم كفاية الأدوات الدراسية والبصرية في تعلم اللغة العربية مثل الكتب والمجلات والحكايات، وعدم تهيئة مختبرات تعليم اللغة بشكل كافٍ.[٣٧]

ب- المشكلات الخاصة بمعلمي العربية:

أكدت دراسة أحمد الدياب[٣٨] أن معلمي العربية في كليات الشريعة ما زالوا يحتفظون ببعض الآثار المتبقية منذ القديم في تعليم العربية، فهم يعتمدون على النحو والصرف والقواعد الأساسية في عملية الحفظ، والمعلم لا يهمه أن يتعلم الطالب اللغة على حقيقتها، وما يهمه هو تعليم القواعد النحوية والصرفية، ويعللون ذلك بأنه يساعد في فهم القرآن والسنة. إن المسائل النحوية والصرفية التي تعطى لطلاب كلية الشريعة تكاد تكون ثقيلة حتى على طلاب الأدب العربي من العرب. ومن النتائج التي توصلت إليها الدراسة نفسها أن بعض المدرسين لا يعرفون طرق تدريس العربية ولم يسمعوا بها من قبل، والبعض الآخر لا يزال يستخدم الطرق القديمة كالإلقاء والترجمة، الأمر الذي من شأنه جعل العربية جامدة غير قابلة للحركة والتقدم، وتجعل من المعلم مركز العملية التعليمية.

كذلك أكدت دراسة محمد أحمد ضوينا [٣٩] على أن الطريقة الشائعة في التدريس هي طريقة النحو والترجمة، وأدَّى هذا إلى عدم قدرة الطلاب على الكلام والكتابة، مما جعل تعليم اللغة العربية في تركيا يتعرض لمشكلات متعددة. ولا يزال إلقاء الدروس يتم أغلبه باللغة التركية وهذا مما يعمق الانفصال بين الإكساب الصحيح والتعلم الأكاديمي. الأمر ذاته أشارت إليه دراسة كل من: كريم الخولي، وعمر أغلو[٤٠]، بل وأضافتا أنه إذا كان مدرس مادة اللغة العربية نفسه لا يفهم العربية بالقدر المطلوب، ولا يستطيع أن

يتحدث بشكل جيد، ويستخدم لغة وسيطة لشرح العربية، فكيف يُنتظر منه أن يعلم طلابه العربية. فضلا عن عدم وجود عدد كافٍ من المدرسين المتمكنين لتدريس مناهج العربية[٤١]، وأضاف طاهر خان أيدين[٤٢] أن مدرسي اللغة العربية لم يمكثوا في أي بلد عربي لتطبيق ما تعلموه من العربية مع الناطقين بها، وهو جانب يلقى إهمالا شديدا عند كثير منهم بوصفه وسيلة مهمة لتعلم أية لغة أجنبية، كما أن الكثيرين يقومون بالتدريس عن طريق الاعتماد الكامل على الكتاب، ومن غير أدنى إشراك للطلاب.

ج- المشكلات المتعلقة بالطلاب:

قبل تناول المشكلات المتعلقة بالطلاب تذكر لنا دراسة يوسف دوغان، وآخر[٤٣] أن ما يقرب من ٪ ٦٠ من الطلاب لا يفهمون الحديث باللغة العربية عندما يستمعون إليها، وتدل هذه النتيجة على أن تدريس اللغة العربية لا يحظى باهتمام بالغ من ناحية الاستماع والفهم. والنتائج الأخرى للبحث ذاته تؤكد أن ما يقرب من ٪ ٨٠ من الطلاب لا يستطيعون ممارسة المحادثة باللغة العربية، مما يدل على عدم الاهتمام بالمحادثة العملية، فضلا عن أن ما يقرب من ٪٧٠من الطلاب أكدوا عدم استطاعتهم كتابة آرائهم باللغة العربية. وبهذه الحقائق نستدل على أن أساليب تعليم اللغة العربية ما زالت غير محققة للغايات التي تضمن الوصول إلى الحد الأدنى من هذا التعليم.

وإذا كنا قد أسلفنا الحديث عن المشكلات الخاصة بطرائق تدريس المعلمين فلا بد من تحديد المشكلات الخاصة بالطلاب؛ إذ حددت دراسة كريم الخولي[٤٤]، مشكلات الطلاب في أنهم لايجتهدون في فهم القواعد وتحصيلها، وليس لديه الدافع لتعلم العربية، ويكتفون بما يدرسونه في الصف. أما طاهر خان أيدين[٤٥] فقد أرجع المشكلة إلى عدم إتقان الطلاب الأتراك لقواعد لغتهم الأم، مما يتسبب في عدم قدرتهم على تعلم العربية وقواعدها. ولكن علي عبد الواحد[٤٦] أرجع مشكلات الطلاب إلى كسلهم أو شعورهم بالملل نتيجة اعتماد المعلمين على التلقين، أو نتيجة المرحلة العمرية التي يمرون بها. كما أشارت دراسة طاهر خان أيدين[٤٧] إلى أن كثيرا من الطلبة يرون اللغة أنها لغة صعبة التعلم، فضلا عن نقص الوعي لديهم بأهمية اللغة العربية.

د- المشكلات الناجمة عن التقابل بين اللغتين العربية والتركية:

اللغة العربية والتركية مختلفتان في جذريهما؛ فاللغة العربية من شعبة اللغات السامية

الشمالية الغربية، في حين تنتمي اللغة التركية إلى شعبة لغات الأورال الألطائية. فلا عجب عند وجود فروق بنيوية بينهما لاختلاف الجذرين، ومن هذه الفروق على سبيل المثال لا الحصر ما يأتي:

أ- من الفروق الصوتية:

اللغة التركية لها أبجدية تتكون من تسعة وعشرين حرفا؛ منها ثمانية حروف صائتة، وواحد وعشرون حرفا صامتا، وعلى النقيض من ذلك تمتلك اللغة العربية نظاما صوتيا مختلفا، يتكون من ثمانية وعشرين حرفا صامتا وثلاث حركات أساسية. وتصدر الحروف الثمانية الصائتة في اللغة التركية من غير ضرب أي مانع في جوف الفم، حيث تؤثر في الحروف الصامتة، وتحقق نطقها وقراءتها، وفي مقابل ذلك فإن حركات اللغة العربية التي توضع فوق الكلمات أو تحتها توفر نطق الكلمات بشكل صحيح. وأصوات اللغة العربية التي لا يوجد ما يقابلها في اللغة التركية هي:(ء، ث، ح، خ، ذ، ص، ض، ط، ظ، ع، غ، ق، و).[٤٨]

ب- من الفروق الكتابية:

إن الكلمات في اللغة العربية تكتب وتقرأ من اليمين إلى اليسار، أما في اللغة التركية فمن اليسار إلى اليمين، وأيضاً تكتب الحروف العربية متصلة في كثير من الأحيان، وتكتب مختلفة-غالبا- في بداية الكلمة ووسطها ونهايتها، فضلا عن عدم التفريق في كتابة اللغة العربية بين حرف كبير وصغير، أما في اللغة التركية فالأمر خلاف ذلك.[٤٩]

ج- من الفروق البنيوية:

لا تختلف بنية الكلمة في اللغة التركية عند التصريف أو الاشتقاق منها، حيث تضاف إليها لواحق في آخر الكلمات في الاشتقاق لأنها لغة إلصاقية، أما في العربية فحروف بنية الكلمة تستبدل تارة، وفي أخرى تتغير مواضعها، فالعربية لغة تصريفية.[٥٠]

ومن أشهر الفروق الأخرى عدم وجود علامة تأنيث أو علامة تثنية في اللغة التركية. كما تنفرد العربية بظاهرة الإعراب. وأيضا لا يوجد في اللغة التركية مثيل لحروف الجر التي تُستخدم في العربية بمعان مختلفة؛ فعدم وجودها في التركية واختلاف معانيها يجعل الإحاطة باستخدامها صعبا على الطالب التركي الذي لم يألفها لعدم وجودها في لغته.[٥١]

الإطار التطبيقي

يتضمن هذا الإطار عرضا لإجراءات الدراسة الميدانية؛ بهدف الإجابة عن أسئلة الدراسة، وكانت الأداة المستخدمة هي الاستبانة؛ من أجل تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، وقد قام الباحث بإعدادها من خلال إجراءات متعددة يمكن عرضها تفصيلا فيما يأتي:

أ- الهدف من بناء الاستبانة:

هدفت هذه الاستبانة إلى «تحديد مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات» في الجامعات التركية»؛ من أجل الوصول إلى مقترحات تسهم في حلها.

ب- مصادر بناء الاستبانة:

تم الرجوع إلى المصادر الآتية عند بناء الاستبانة في صورتها المبدئية، وتشمل:

- الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بتقويم برامج تعليم اللغات بصفة عامة، واللغة العربية للناطقين بغيرها بصفة خاصة.
- الإطار النظري لهذه الدراسة وما تضمنه من دراسات سابقة.
- آراء المتخصصين في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

ج- الصورة المبدئية للاستبانة:

دونت المحاور الرئيسة للاستبانة وما تتضمنه من عناصر فرعية تم الحصول عليها من المصادر السابقة بعد دمج المتشابه منها وحذف المكرر، ووضعت في استبانة تتضمن في صورتها المبدئية (خمسين سؤالا)، تندرج في أربعة محاور هي:(المناهج الدراسية في السنة التحضيرية، المناهج الدراسية في السنوات الآتية، معلمو العربية، مشكلات الدارسين). وقد وضع أمام هذه المحاور ثلاثة اختيارات للسادة المحكمين(مناسبة- غير مناسبة- تعديل الصياغة)، كما ترك في نهاية كل محور من المحاور السابقة مكان لكتابة ما يود المحكمون كتابته من تعليقات. وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- المحور الأول:(المناهج الدراسية في السنة التحضيرية): ودارت أسئلته حول:(أسماء المناهج الدراسية، عدد الساعات المخصصة لتدريس المهارات اللغوية، رأي المعلمين في تلك المناهج، نوع الاختبارات وعددها)، وكان عدد الأسئلة الإجمالية

لهذا المحور (١٥) سؤالا، كلها من النوع المقالي.

- المحور الثاني:(السنوات الآتية للسنة التحضيرية): ودارت أسئلته حول:(أسماء المناهج الدراسية، عدد الساعات المخصصة، كونها إجبارية أو اختيارية)، وكان عدد الأسئلة الإجمالية لهذا المحور (١٥) سؤالا، كلها من النوع المقالي.

- المحور الثالث:(معلمو العربية): واحتوى هذا المحور على (١٠) أسئلة، كلها من النوع المقالي.

- المحور الرابع:(مشكلات الدارسين الشائعة): ودارت أسئلته حول نوع المشكلات التي يعاني منها طلاب كليات العلوم الإسلامية «الإلهيات»، وكان عدد الأسئلة الإجمالية لهذا المحور(١٠) أسئلة، كلها من النوع الموضوعي«الاختيار من متعدد».

د- صدق الاستبانة:

للتأكد من صدق الاستبانة وأنها تقيس ما وضعت لقياسه عرضت على ثلاثة من المحكمين المتخصصين في مجال اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ لتحديد آرائهم في مدى مناسبة هذه المحاور والأسئلة لموضوع الدراسة، وإضافة ما يرونه مناسبا مما لم يذكر في الاستبانة. وأشار المحكمون إلى أن الاستبانة تحقق الهدف من إعدادها، إلا أنهم رأوا تعديل بعض الصياغات اللغوية، وحذف بعض الأسئلة التي لا تناسب الدارسين، وإضافة بعض الأسئلة الضرورية وفيما يأتي تفصيل ذلك:

- المحور الأول والثاني:(المناهج الدراسية في السنة التحضيرية، السنوات الآتية للسنة التحضيرية): اقترح المحكمون دمج المحورين الأول والثاني في محور واحد بعنوان:(توصيف المناهج في سنوات الدراسة)؛ وينقسم إلى: أ- (منهج السنة التحضيرية)، ويتضمن(١٢) سؤالا.

- (مناهج السنوات الآتية)، ويتضمن(١٠) أسئلة.

ليصبح مجموع أسئلة هذا المحور (٢٢) سؤالا من نوع الأسئلة المقالية. وقد أخذت بتعديلاتهم.

- المحور الثالث(معلمو العربية): اقترح بعض المحكمين تغيير اسمه ليصير «معلمو اللغة العربية في كليات الإلهيات»، كما اقترح بعضهم تعديل صياغة بعض الأسئلة، وحذف البعض الآخر، ليصل عدد أسئلة هذا المحور ٦ أسئلة. وقد أخذ بتعديلاتهم.

- المحور الرابع(مشكلات الدارسين الشائعة): اقترح بعض المحكمين تغيير اسمه ليصير «مشكلات الدارسين»، كما اقترح بعضهم تعديل صياغة بعض الأسئلة، وإضافة بعض الأسئلة، ليصل عدد أسئلة هذا المحور(١٢) سؤالا. وقد أخذ بتعديلاتهم.

هـ- ثبات الاستبانة:

استخدم الباحث في حساب ثبات الاستبانة طريقة إعادة التطبيق وحساب نسبة الاتفاق بين نتائج التطبيق الأول والثاني، وحساب نسبة الاختلاف. حيث قام بتطبيق الاستبانة على ثلاثة من المتخصصين في فترتين مختلفتين بفارق زمني قدره شهر تقريبا. وتم تفريغ البيانات بحيث كتب أمام كل محور عدد مرات الاتفاق التي تشكل الوزن النسبي لكل سؤال في عمود، وعدد مرات الاختلاف في عمود آخر، وجمعت عدد مرات الاتفاق وكذلك عدد مرات الاختلاف وطبقت المعادلة الآتية:[٥٢]

نسبة الاتفاق=عدد مرات الاتفاق×١٠٠

عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف

وحيث إن نسبة الاتفاق التي تم الحصول عليها وصلت إلى ٠.٨٩ فإنها تعني أن هذه الاستبانة لها ثبات مرتفع.

و- الاستبانة في صورتها النهائية:

أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية مكونة من ثلاثة محاور، مجموع عدد الأسئلة في المحور الأول(٢٢ سؤالا مقاليا)، ومجموع عدد الأسئلة في المحور الثاني(٦ أسئلة مقالية)، ومجموع عدد الأسئلة في المحور الثالث(١٢ سؤالا موضوعيا)، ليصبح عدد كل الأسئلة (٤٠ سؤالا). وهكذا تم إعداد الاستبانة في شكلها النهائي.

نتائج الدراسة وتفسيرها:

من أجل الإجابة عن أسئلة الدراسة قام الباحث بتطبيق الاستبانة من خلال إجراءات متعددة يمكن عرضها تفصيلا فيما يأتي:

أولا- اختيار عينة الدراسة:

انتقى الباحث(١٠) كليات من كليات العلوم الإسلامية بالجامعات التركية لتمثل نسبة ١٠٪ من مجموع كليات العلوم الإسلامية في تركيا، وقد تفاوتت الكليات بين

القدم والحداثة، فمن أقدم الجامعات في عينة الدراسة جامعة«مرمرة» التي يرجع تاريخ تأسيسها إلى عام ١٨٨٣م، وأحدثها جامعة«السلطان محمد الفاتح الوقفية التي أسست عام ٢٠١٠م، التي تدرس اللغة العربية والمواد الشرعية في كل سنوات الدراسة باللغة العربية، وكذلك جامعة (ماردين آرتوقلو) تدرس كل موادها بالعربية، كما أن تلك العينة تعبر عن بيئات جغرافية متنوعة للمجتمع التركي.

ثانيا: ملحوظات على تطبيق الاستبانة:

قام الباحث بتوزيع الاستبانات على المسؤولين ومعلمي اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية العشرة بالجامعات التركية، حيث وضح لهم الباحث الهدف من الاستبانة والتعليمات الخاصة بها، وبعد جمع الاستبانات وجد أن هناك بعض البيانات لم تكتمل، فأعاد التواصل مع السادة الأساتذة والمسؤولين حتى استوفى البيانات المطلوبة.

ثالثا: الأساليب الإحصائية المستخدمة:

استخدم الباحث البرنامج الإحصائي «spss» في إدخال بيانات الاستبانة التي تضمنت(٤٠) سؤالا، مقسمة على ثلاثة محاور؛ من أجل جمع التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية في الإجابة عن كل سؤال من أسئلة الاستبانة على حدة. كما قام الباحث باستخدام(مقياس ليكرت الثلاثي) في تحليل استجابات المحور الثالث من محاور الاستبانة.

رابعا: عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها:

أولا: النتائج الخاصة بالسؤال الأول من أسئلة الدراسة:(ما مناهج تعليم اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية بالجامعات التركية؟)

من أجل الإجابة عن السؤال السابق قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المحور الأول من الاستبانة الذي انقسم إلى قسمين، القسم الأول: يتعلق بتدريس اللغة العربية في السنة التحضيرية، والقسم الثاني يتعلق بتدريس اللغة العربية في السنوات الآتية للسنة التحضيرية، ثم يقارن تلك النسب بين الجامعات من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية. وتفصيل ذلك في الآتي:

أ- النتائج المتعلقة بتطبيق المحور الأول من محاور الاستبانة «مناهج اللغة العربية في السنة التحضيرية:

١- عدد الساعات الدراسية: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية (٢٨) ساعة أسبوعيا، وهي نسبة مرتفعة نسبيا؛ إذ يتراوح متوسط عدد ساعات اليوم الدراسي(٥,٦٢) ساعات يوميا.

٢- مهارتا الاستماع والتحدث: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس مهارتي الاستماع والتحدث(٦,٦) ساعات أسبوعيا، بنسبة(٢٣,٥٧٪) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية، وهي نسبة قليلة للغاية؛ إذ تمثل مهاراتا الاستماع والتحدث نصف مهارات اللغة العربية، الأمر الذي يؤكد أن مهارتي الاستماع والتحدث لا تلقيان الاهتمام المناسب في برامج تعليم اللغة العربية بالسنة التحضيرية. وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة يوسف دوغان، وآخر.[٥٣]

٣- مناهج تدريس الاستماع والتحدث: تنوعت مناهج تدريس الاستماع والتحدث في كليات العلوم الإسلامية بين التوظيف والآتيف ؛ حيث قام ٥٠٪ من كليات العينة بتوظيف سلاسل «اللسان» و «العربية بين يديك»

و«التعبير لابن سعود» في تدريس مهارات الاستماع والتحدث، على حين قام ٥٠٪ من أساتذة كليات العينة بإعداد محتوى خاص بطلابهم، مما يعني ضعف كفايات تلك المناهج في معالجة مهارات الاتصال الشفهي (الاستماع والتحدث)، الأمر الذي دفعهم إلى إعداد مواد إضافية للمنهج المقرر. وهو ما أشارت إليه دراسة كل من: طاهر أيدين، وإبراهيم شعبان.[٥٤]

٤- مهارتا القراءة والكتابة: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس مهارتي القراءة والكتابة معا(١٠,٨) ساعات أسبوعيا، بنسبة (٣٨,٥٧٪) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية، وهي نسبة ضعيفة أيضا بالنسبة لمجموع ساعات البرنامج التدريسي.

٥- مناهج تدريس القراءة والكتابة: تنوعت مناهج تدريس القراءة والكتابة في كليات العلوم الإسلامية؛ حيث تدرس مهارة القراءة من سلسلة «اللسان» ٥ جامعات بنسبة ٥٠٪ من العينة، ومن سلسلة«بين يديك» جامعتان بنسبة ٢٠٪، ومن سلسلة «القراءة العربية للمسلمين» ١٠٪، ومن مناهج خاصة من إعداد أساتذة المادة جامعتان بنسبة ٢٠٪.

أما مهارة الكتابة فقد تنوعت المناهج المستخدمة في تدريسها؛ حيث اتجه فريق إلى

تدريسها من السلاسل المستخدمة في تدريس مهارة القراءة مثل: سلسلة «اللسان» ٤ جامعات بنسبة ٤٠٪ من العينة، وسلسلة«بين يديك» جامعتان بنسبة٢٠٪ على حين أعد أساتذة ٤ جامعات منهجا خاصا في تدريس مهارة الكتابة فيما يمثل نسبة ٤٠٪ من العينة. مما يعني قصورا في تلك المناهج فيما يتعلق بمهارات الكتابة، الأمر الذي دفع الأساتذة بإعداد مواد إضافية للمنهج. وهو ما أشارت إليه دراسة إبراهيم شعبان[٥٥] من أن هناك قصورا في الأسس العلمية لبناء مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها.

٦- قواعد النحو والصرف: بلغ متوسط عدد ساعات تدريس القواعد(١,٩) ساعات أسبوعيا، بنسبة (٣٢,٥٪) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية، وهي نسبة كبيرة بالنسبة لمجموع ساعات البرنامج التدريسي. فنحن نعلم القواعد لضبط مهارات اللغة وليست لذاتها. مما يعني أن الاهتمام الأكبر في تدريس العربية ينصب على القواعد، وهو ما أكدته دراسة كل من: أحمد الدياب، ومحمد ضوينا.[٥٦]

٧- مناهج تدريس قواعد النحو والصرف: تنوعت مناهج تدريس القراءة والكتابة في كليات العلوم الإسلامية، حيث تدرس سلسلة (القواعد المشجعة) في ٥ جامعات بنسبة ٥٠٪ من العينة، على حين تدرس سلسلة (تعليم اللغة العربية في النحو والصرف- جامعة بن سعود) في جامعتين بنسبة ٢٠٪ من العينة، وسلسلة (اللسان) في جامعة واحدة بنسبة١٠٪، وسلسلة (القواعد العربية الميسرة) في جامعة واحدة بنسبة١٠٪، ومنهج من إعداد الأساتذة في جامعة واحدة بنسبة ١٠٪. وبالنظر إلى النتائج السابقة يتضح أن هناك وفرة في مناهج النحو والصرف في الجامعات، وأنها كافية حتى إن ١٠٪ فقط من الجامعات أعدوا منهجا خاصا بهم. ومن جهة أخرى نلاحظ أن سلسلة (القواعد المشجعة) هي أكثر السلاسل استخداما حتى إن مستخدميها ٥٠٪ من عينة الدراسة، مما يعني أنها تلقى قبولا بين الدارسين وتحقق أهداف التعلم. كما نلاحظ أن كثرة المناهج المعدة لتدريس القواعد ساعدت في زيادة ساعاتها التدريسية، وفي المقابل ندرة وجود مناهج لتدريس مهارتي الاستماع والتحدث من العوامل التي أسهمت في انخفاض ساعاتها التدريسية.

٨- البلاغة العربية أو مواد أخرى: لم تدرس البلاغة العربية في أية جامعة من جامعات العينة في السنة التحضيرية، ولكن اتجهت ست كليات إلى تدريس مادة إضافية تحت مسمى (صوتيات، أو تجويد وتلاوة)، وجامعة واحدة جمعت بين مادتي(القرآن

والترجمة). وتهدف هذه المادة إلى تدريب الطلاب على قراءة القرآن من ناحية، وعلى تمييز الأصوات العربية استماعا وتلفظا من ناحية أخرى. مما يعني افتقار مناهج الاستماع والتحدث إلى معالجة مهارات تمييز الأصوات، مما ألجأ ٦٠٪ من عينة الدراسة إلى تدريس هذه المادة، لاسيما وأنها تتصل بالنصوص القرآنية التي تناسب كليات العلوم الإسلامية.

أما الساعات التدريسية لهذه المادة فقد بلغ متوسط عددها في الجامعات الستة(٣ ساعات) تدريسية أسبوعيا، بنسبة(٢٢,١٠٪) من المجموع الكلي لعدد ساعات تدريس اللغة العربية في هذه الجامعات الستة.

٩- عدد الاختبارات: بلغ متوسط عدد الاختبارات في كليات العينة (٧,٤) اختبارات في العام الدراسي، وهي نسبة جيدة بمعدل(٣,٧)اختبارات في الفصل الدراسي الواحد. مما يدفع الطلاب إلى الاهتمام بالدراسة بشكل مستمر طوال العام الدراسي.

١٠- نوع الاختبارات: كما هو معلوم تنقسم الاختبارات التحريرية من حيث طريقة الإجابة إلى (اختبارات موضوعية، واختبارات مقالية)، وقد لوحظ من نتائج الاستبانة أن ٤٠٪ من عدد كليات العينة يستخدم الاختبارات الموضوعية فقط، على حين يستخدم الطريقتين (الموضوعية والمقالية) ٦٠٪ من العينة. ومن المعروف أن لكل طريقية من الطريقتين مميزات وعيوبا، لكن ثمة مهارات اللغوية تحتاج إلى إجابات مقالية لاسيما في مهارة الكتابة، ولذا فالاختبارات التي تعتمد على الأسئلة الموضوعية فقط تفتقر إلى الدقة في التقييم، وهو ما أشارت إليه دراسة أحمد الدياب.[٥٧]

١١- رأي المعلمين في المناهج الدراسية:

- أظهرت النتائج أن (٣٠٪) من عينة الدراسة أبدوا قبولهم للمناهج الدراسية المذكورة، مع تعليقهم بأنها تحتاج بعض التصحيحات الطباعية، إضافة إلى ضرورة عقد ورش تدريب للمعلمين على توظيف تلك المناهج.

- كما أكدت النتائج أن (٣٠٪) من عينة الدراسة أبدوا استياءهم من تلك المناهج، مؤكدين أنها لا تفي بحاجات الدارسين لاسيما في مهارات الاستماع والتحدث، كما أضاف بعضهم أن تلك الكتب -خاصة- التي ألفها أساتذة الأقسام لا تخضع للأسس العلمية في بنائها، مما ينعكس سلبا على إقبال الطلاب نحو تعلم العربية.

- أظهرت النتائج أن (٤٠٪) من عينة الدراسة مترددون في قبول تلك المناهج أو رفضها؛ إذ أشار بعضهم إلى أن تلك المناهج مناسبة لخريجي مدارس الأئمة والخطباء(الطلاب الذين سبق لهم دراسة العربية من المناهج التركية) ولكنها غير مناسبة لطلاب الثانوية العامة(الذين لم يسبق لهم دراسة العربية في الثانويات)، وأشار البعض الآخر إلى أنها مقبولة بشرط أن يقوم المعلمون بإضافة بعض المواد التعليمية المسموعة والمرئية.

١٢- تفاعل الطلاب:

- أظهرت النتائج أن (٥٠٪) من عينة الدراسة أبدوا توصيفا إيجابيا نحو تفاعل الطلاب مع المادة، مبررين ذلك بأن تفاعل الطلاب يعتمد على إدارة المعلم الناجح، على حين أبدى(٤٠٪) من العينة تحفظه على تفاعل الطلاب، مبررين ذلك بانخفاض دافعية الطلاب نحو تعلم العربية، وأن أكثر الطلاب مجبورون على الدراسة لدوافع مختلفة، أما باقي العينة(١٠٪) فقد أبدوا رفضهم التام من قدرة هذه المناهج على إثارة الطلاب، مبررين ذلك بأنها مناهج ليس فيها أدنى متعة للمتعلم، ولا تسمح بتفاعلهم معها.

١٣- تورزيع عدد الحصص:

- أظهرت النتائج أن (٧٠٪) من عينة الدراسة راض عن توزيع عدد الحصص على مهارات اللغة العربية، على حين اعترض(٣٠٪)من العينة على تلك النسب، مبررين ذلك بأن مهارت الاستماع والتحدث والكتابة لا تحظى بالقدر المناسب من ساعات التدريس، فضلا عن استئثار القواعد النحوية والصرفية بالنصيب الأكبر من الحصص الدراسية. ويرى الباحث أن المعلمين الذين يوافقون على نسبة توزيع ساعات العربية بالطريقة السابقة هم ممن يتبعون طريقة النحو والترجمة في التدريس، فهم لا يدركون ضرورة توظيف مهارات اللغة الأربع لاسيما الجانب الشفهي منها، فضلا عن ضعف كفايات المناهج في المهارات الشفهية للغة، مما أسهم في إهمال المعلمين لها.

ب- النتائج المتعلقة بمناهج اللغة العربية في السنوات الآتية للسنة التحضيرية:

تتلخص نتائج تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة في السنوات غير التحضيرية في الآتي:

١- السنة الأولى: بلغ عدد الجامعات التي تدرس اللغة العربية في السنة الأولى ٩ جامعات بنسبة ٩٠٪ من عينة الدراسة، ووصل متوسط عدد الساعات التدريسية إلى

(٢,٨٩ ساعة) أسبوعيا. وهي نسبة قليلة للغاية مقارنة بما كان يدرسه الطلاب في السنة التحضيرية، مما يعني أن ما درسه الطلاب لن يتمكنوا من تطبيقه لاحقا. (وهنا يجب الإشارة إلى أن الباحث لم يتمكن من رصد عدد الساعات التدريسية لبرامج السنوات الآتية للسنة التحضيرية نظرا لتغير عدد الساعات من كلية إلى أخرى، بل وفي الكلية الواحدة بسبب وجود مواد اختيارية وأخرى إجبارية، لكن القانون العام لوزارة التعليم العالي«YÖK» ينص على وجوب تدريس اللغة العربية بنسبة ٣٠٪ من عدد ساعات التدريس في مختلف سنوات الدراسة بكليات العلوم الإسلامية. كما أنه لم يتمكن من رصد عدد الامتحانات أو طريقتها؛ نظرا لاختلاف المواد بين الكليات.

- تنوعت المواد الدراسية في السنة الأولى بين الكليات التسعة، حيث درست مادة البلاغة ثلاث جامعات بنسبة (٣٣,٣٣٪) من عدد كليات العينة، ودرست مادة الأدب جامعتان بنسبة (٢٢,٢٢٪) من العينة، ودرست مادة النحو جامعتان بنسبة (٢٢,٢٢٪) من العينة، ودرست مادة المحادثة جامعة واحدة بنسبة(١١,١١٪) من العينة، ومادة الكتابة جامعة واحدة بنسبة(١١,١١٪) من العينة.

- تفاوت عدد ساعات تدريس المواد العربية بين كليات العينة، حيث وصل عدد ساعات التدريس في (٤) جامعات (٤) ساعات تدريسية أسبوعيا بنسبة (٤٤,٤٤٪) من عدد كليات العينة، على حين وصل عدد ساعات التدريس في (٥) جامعات (ساعتين) أسبوعيا بنسبة (٥٦,٥٥٪) من العينة.

- كل المواد الدراسية في السنة الأولى تدرس إجباريا للطلاب في الجامعات التسعة، كما أن معظم هذه المواد عن اللغة وعلومها وليست عن مهارات اللغة، باستثناء مهارتي المحادثة والكتابة اللتين مثلتا (٦٢,١٥٪) من مجموع عدد ساعات اللغة العربية للعينة، على حين حصلت علوم اللغة كالنحو والأدب والبلاغة على نسبة(٣٧,٨٤٪) من مجموع عدد ساعات اللغة العربية. مما يعني أن اهتمام برامج تعليم العربية في السنوات الآتية للسنة التحضيرية قد انصب على علوم اللغة، وليس على مهاراتها.

٢- السنة الثانية: بلغ عدد الجامعات التي تدرس اللغة العربية في السنة الثانية ٦ جامعات بنسبة ٦٠٪ من عينة الدراسة، ووصل متوسط عدد الساعات التدريسية إلى (٣ ساعات) أسبوعيا بالنسبة للجامعات الستة. وهي نسبة أعلى من متوسط عدد ساعات السنة الأولى، ولكنها أقل من حيث عدد الكليات.

- تنوعت المواد الدراسية في السنة الثانية بين الكليات الستة، حيث درست مادة الأدب والبلاغة ثلاث جامعات بنسبة (٥٠٪) من عدد كليات العينة، ودرست مهارة الكتابة جامعة واحدة بنسبة (١٦,٦٦٪) من العينة، ودرست مادة النحو والمحادثة جامعة واحدة بنسبة (١٦,٦٦٪) من العينة، ولم تذكر واحدة من كليات العينة موضوع المادة الدراسية، ولكنها ذكرت عدد ساعاتها.

- تفاوت عدد ساعات تدريس المواد العربية بين كليات العينة، حيث بلغ عدد ساعات التدريس في(٣جامعات) (ساعتين) أسبوعيا بنسبة (٥٠٪) من عدد كليات العينة، على حين بلغ عدد ساعات التدريس في(٣ جامعات) (٤ ساعات) أسبوعيا بنسبة (٥٠٪) من العينة.

- كل المواد الدراسية في السنة الثانية تدرس إجباريا للطلاب في الجامعات الستة، كما أن معظم هذه المواد عن اللغة وعلومها وليست عن مهارات اللغة، باستثناء مهارة المحادثة التي حصلت على نسبة(٥,٥٪)، على حين حصلت الكتابة على (٢٢,٢٢٪) من مجموع عدد ساعات اللغة العربية للعينة، أما علوم اللغة كالنحو والأدب والبلاغة فحصلت على نسبة(٧٢,٢٧٪) تقريبا من مجموع عدد ساعات اللغة العربية. مما يعني أن اهتمام برامج تعليم العربية في السنوات الآتية للسنة التحضيرية-أيضا- قد انصب على علوم اللغة، وليس على مهاراتها. كما في السنة الأولى.

٣- السنة الثالثة: بلغ عدد الجامعات التي تدرس اللغة العربية في السنة الثالثة (٣ جامعات) بنسبة ٣٠٪ من عينة الدراسة، ووصل متوسط عدد الساعات التدريسية إلى (٥,٣٣) ساعات أسبوعيا بالنسبة للجامعات الثلاثة. وهي نسبة أعلى من متوسط عدد ساعات السنة الأولى والثانية من حيث عدد الساعات، ولكنها أقل من حيث عدد الكليات.

- تنوعت المواد الدراسية في السنة الثالثة بين المحادثة والنحو والأدب ولغة الصحافة، لكن الباحث لم يستطع رصد المتوسطات والنسب المئوية لعدد المواد والساعات بدقة؛ نظرا لأن معظم هذه المواد اختيارية.

٤- السنة الرابعة: بلغ عدد الجامعات التي تدرس اللغة العربية في السنة الرابعة(٣ جامعات) بنسبة ٣٠٪ من عينة الدراسة، ووصل متوسط عدد الساعات التدريسية إلى (٣,٣٣) ساعات أسبوعيا بالنسبة للجامعات الثلاثة. وهي نسبة أعلى من متوسط عدد

الساعات التدريسية للسنة الأولى والثانية ولكنها أقل من السنة الثالثة، كما أنها متساوية من حيث عدد الكليات مع السنة الثالثة.

- تنوعت المواد الدراسية في السنة الثالثة بين المحادثة والنحو والأدب ولغة الصحافة، لكن الباحث لم يستطع رصد المتوسطات والنسب المئوية لعدد المواد والساعات بدقة؛ نظرا لأن معظم هذه المواد اختيارية.

وللإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: (ما أسس اختيار المعلمين الذين يقومون بالتدريس في هذه الكليات؟) قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسطات والنسب المئوية لكل سؤال من أسئلة المحور الثاني من الاستبانة، ثم تحليل تلك النسب بين الجامعات من أجل الوصول إلى نتائج موضوعية. وتفصيل ذلك في الآتي:

١- عدد المعلمين: بلغ متوسط عدد مدرسي اللغة العربية العرب في كليات العلوم الإسلامية(٨,٩) معلمين تقريبا، على حين بلغ متوسط عدد المعلمين الأتراك(٨,٢) معلمين، مما يعني زيادة متوسط عدد المعلمين العرب على عدد المعلمين الأتراك، وهي نتيجة مبشرة؛ لأن تعليم العربية يحتاج إلى المعلمين العرب لاسيما في تدريس مهارات الاتصال الشفهي.

٢- شروط الالتحاق بالتدريس:

- المعلمون العرب: حصل شرط الحصول على مؤهل جامعي في اللغة العربية على نسبة (٧٠٪) من مجموع عينة الدراسة، على حين حصل شرط الحصول على الدكتوراة(٢٠٪) من العينة، في حين حصلت إمكانية العمل في تدريس العربية بدون مؤهل متخصص في اللغة العربية على (١٠٪)من العينة.

- المعلمون الأتراك: حصلت الشروط الآتية على (٨٠٪) من عينة البحث: (أن يكون من خريجي العلوم الإسلامية أو ما يعادلها، وأن يجتاز اختبار الكفاءة(YDS) الذي يعده مركز القياس والتقويم الوطني التركي بنسبة(٧٠٪)، وأن يجتاز اختبار الثقافة (ALES)بنسبة(٨٠٪). على حين حصل شرط الحصول على الماجستير والدكتوراة على (٢٠٪) من عينة الدراسة.

٣- المواد الدراسية: بلغت نسبة الكليات التي يدرس فيها المعلمون العرب كل المواد الدراسية (٤٠٪) من مجموع العينة، على حين بلغت نسبة الكليات التي يدرس فيها العرب كل المواد عدا النحو والصرف(٤٠٪) من العينة، على حين اقتصرت

بعض الكليات على تدريس المحادثة والكتابة فقط من قبل المعلمين العرب وكانت نسبتهم(٢٠٪) من العينة.

٤- الدورات التدريبية: أظهرت نتائج الاستبانة أن (٩٠٪) من معلمي كليات العلوم الإسلامية لا يتلقون أي برامج تدريبية، أو ورش عمل حول طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها، على حين أظهرت الاستبانة أن هناك جامعة واحدة تقوم بإعداد برامج تدريبية للمعلمين أثناء الخدمة، فيما يمثل(١٠٪)من مجموع العينة. وهو الأمر الذي أوصت به دراسات متعددة مثل: يوسف دوغان وآخر، أحمد الدياب.(٥٨)

٥- طرائق التدريس:

- المعلمون العرب: أظهرت نتائج الاستبانة أن المعلمين العرب يستخدمون اللغة العربية الفصحى في شرح المواد الدراسية معتمدين على الطرائق المباشرة في تدريس اللغة العربية.

- المعلمون الأتراك: أظهرت نتائج الاستبانة أن(٧٠٪) من المعلمين الأتراك يستخدمون الترجمة في شرح العربية، على حين يعتمد على الفصحى فقط في التدريس(٣٠٪) من عينة الجامعات. وهو ما أشارت إليه دراسة كل من: كريم الخولي. وعمر أغلو. وطاهر خان أيدين. وأحمد الدياب.(٥٩)

يرى الباحث أن استخدام الترجمة يعد السبب الرئيس وراء ضعف دارسي اللغة العربية من الأتراك، وهو السبب وراء انخفاض دافعيتهم نحو التعلم، فإذا كان المعلمون يعتمدون على الترجمة طوال الوقت، وإذا كان الطلاب يستمعون إلى اللغة التركية معظم الوقت، فكيف ننتظر منهم أن يتعلموا اللغة العربية، أو أن يبذلوا الجهد في سبيل إتقانها،أو أن يتحدثوا بها مع أصدقائهم أو حتى مع أساتذتهم. ويضاف إلى ما سبق أن المعلمين العرب أنفسهم يستخدمون طرائق التدريس عينها التي يستخدمونها مع الطلاب العرب؛ فالعديد من المعلمين سواء العرب أم الأتراك لا يفرقون بين تعليم اللغة والتعليم عن اللغة، أو بين تعليم المعلومات وتنمية المهارات؛ الأمر الذي يؤثر سلبا في إقبال الدارسين نحو تعلم العربية، والنفور من دراستها.

وللإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة: (ما المشكلات الخاصة بالطلاب؟)

استخدم الباحث مقياس(ليكرت الثلاثي) لقياس استجابات عينة الدراسة عن كل سؤال من أسئلة المحور الثالث التي تضمنت (١٢)سؤالا؛ وذلك بإدخال بيانات

الاستبانة على البرنامج الإحصائي «spss»؛ بهدف حساب التكرارات والمتوسطات والانحرافات المعيارية، وتفصيل ذلك في الآتي:

- أعطى الباحث التكرار الموجود في اختيار (أوافق) قيمة عددية (٣)، والتكرار الموجود في اختيار(أحيانا) قيمة عددية(٢)، والتكرار الموجود في خانة(لا أوافق) قيمة عددية(١). ثم جمعت هذه القيم العددية لكل عبارة، ثم حسبت التكرارات من أجل ترتيب العبارات(المشكلات) التي تعوق تعلم الطلاب العربية بحسب أهميتها، فكانت العبارة التي تدل على الموافقة هي التي تحصل على قيم عددية (٢١-٣٠)، وكانت العبارة التي تدل على(أحيانا) هي التي تحصل على قيم عددية(١١-٢٠)، وكانت العبارة التي تدل على (لا أوافق) هي التي تحصل على قيم عددية(٠-١٠)درجة.

وبالنظر إلى الجدول السابق يتضح لنا أن ترتيب المشكلات الخاصة بطلاب اللغة العربية في كليات العلوم الإسلامية هي بالترتيب الآتي:

أ- المشكلات التي حصلت على موافقة العينة:

- عدم ممارسة اللغة خارج الصف.

- الفكرة الشائعة بصعوبة اللغة العربية. وعدم مواصلة دراسة اللغة العربية في الصفوف الآتية للسنة التحضيرية. وعدم وجود دورات تدريبية للمعلمين.

- استخدام الترجمة في التدريس. واختلاف اللغتين العربية والتركية في الأصوات والمفردات والبنية.

- المشكلة ناجمة عن سوء الكتب والمناهج التعليمية. وعدم رغبة الطلاب في تعلم العربية.

بمراجعة النتائج التي حصلت على موافقة العينة يتضح أن عدم ممارسة اللغة خارج الصف، أو في السنوات الآتية للسنة التحضيرية، والفكرة الشائعة بصعوبة اللغة، وعدم تدريب المعلمين تعد من أكثر المشكلات التي حصلت على نسبة موافقة بين أفراد العينة. ويرجع الباحث هذه النتائج إلى ذلك الموروث القديم في تدريس العربية الذي يهدف إلى فهم المتون العربية اعتمادا على قراءتها واستظهارها، ومن ثم فلا داعي لممارسة العربية خارج الصف، أو الاعتماد عليها في الشرح، مما يؤدي إلى إهمال مهارات التواصل الشفهي(الاستماع والتحدث). لأنها لا تحقق غايتهم من فهم المتون. والنتائج السابقة تتفق مع دراسات كل من: عمر أغلو. وطاهر أيدين.[٦٠]

تليها المشكلات الناجمة عن استخدام الترجمة في شرح الدروس، واختلاف نظام اللغتين العربية والتركية، وقصور المناهج التعليمية، وعدم رغبة الطلاب في التعلم. ويرجع الباحث تلك النتائج إلى عدم وجود رؤية واضحة حول أهداف تعلم العربية، ومن ثم التخبط في نوع المناهج المستخدمة، حيث يستخدم البعض مناهج خاصة ذات أغراض دينية، ويستخدم البعض الآخر مناهج تهدف إلى تنمية مهارات الاتصال الحيايتة. والنتائج السابقة تتفق مع دراسات كل من:إبراهيم شعبان.ويوسف دوغان،وآخر.وأحمد الدياب. وكريم فاروق الخولي.(٦١)

ب- المشكلات التي حصلت على درجة حيادية(أحيانا):

- عدم وجود معامل للاستماع.
- عدم وجود وسائل تعليمية مسموعة أو مشاهدة، وعدم صعوبة النحو والصرف.
- عدم وجود كتب باللغة العربية في مكتبة الكلية.

بمراجعة النتائج التي لم تحصل على موافقة العينة يتضح لنا أن انعدام وجود المعامل الصوتية، أو الوسائل التعليمية، أو الكتب في المكتبات لم يشكل مشكلة تعوق تعلم اللغة العربية، وكذلك رفضت الفكرة القائلة بصعوبة النحو والصرف. ويرجع الباحث النتائج السابقة إلى وفرة الإمكانات المادية لدى الجامعات من مكتبات تحتوي مئات الكتب العربية، أو اشتمال الصفوف على شاشات عرض تسمح بعرض المواد المسموعة أو المشاهدة. أما ما يتعلق برفض الفكرة القائلة بصعوبة القواعد فمرجعها إلى وفرة المناهج، وكثرة الحصص المخصصة لها.

- وللإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة: (ما الحلول المقترحة لمشكلات تعليم اللغة العربية بالجامعات التركية ؟) يقدم الباحث الحلول الآتية:

- ضرورة تبني رؤية واضحة حول تحديد أهداف تعليم اللغة العربية بالجامعات التركية.

- إعداد برامج تدريبية للمعلمين العرب والأتراك في طرائق تدريس اللغة العربية للناطقين بغيرها.

- استقطاب المعلمين العرب الممارسين لتدريس العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية، لاسيما في تدريس مهارات التواصل الشفهي.

- الاهتمام بأسس اختيار معلمي اللغة العربية من الأتراك والعرب، فليس كل من

كان عربيا يصلح أن يكون معلما للعربية، وكذلك ليس كل من اجتاز أحد الاختبارات اللغوية من الأتراك يصلح أن يكون معلما.

- ضرورة تطوير اختبارات تعيين المعلمين، وخاصة الاختبارات القومية مثل اختبار(YDS) الذي يهتم بلغة الإعلام أكثر من لغة الحياة اليومية،

- تطبيق المعايير العالمية في بناء الأهداف واختيار المعلمين، وذلك مثل معايير «الإطار الأوربي المرجعي لتعلم اللغات» أو «معايير المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية».

- بناء مناهج تعليمية على أسس علمية تراعي خصائص الطلاب الأتراك، وتعتمد على التقابل اللغوي بين اللغتين العربية والتركية.

- بناء مناهج على أسس علمية حول علوم اللغة العربية، كالبلاغة والأدب والنصوص التراثية، ولغة الإعلام...إلخ.

- ضرورة التوازن بين ساعات التدريس ومهارات اللغة العربية.

- ضرورة الاهتمام بمهارات التواصل الشفهي، من خلال زيادة عدد الساعات المخصصة لها، وكذلك إعداد المناهج العلمية في مهارتي الاستماع والتحدث.

- تدريس القواعد النحوية والصرفية من خلال الاهتمام بالجانب التطبيقي.

- مواصلة تدريس اللغة العربية في السنوات الآتية للسنة التحضيرية، بحيث لا تنقطع صلة الطلاب باللغة العربية.

- الاهتمام بتقويم الدارسين من خلال إعداد اختبارات اجتياز المستويات، وكذلك اختبارات الكفاءة.

- نشر الوعي بين الدارسين حول أهمية تدريس اللغة العربية، بهدف تنمية دوافع التعلم لديهم.

التوصيات والمقترحات:

- يمكن تقديم بعض التوصيات لتوظيف نتائج الدراسة كالآتي:

ضرورة تبني رؤية واضحة تتضمن تحديد أهداف تعليم العربية، وتحديد طرائق تحقيقها، لاسيما بعد أن توصلت الدراسة إلى أن أبرز المشكلات يكمن في اختلاف الرؤى والاتجاهات حول أهداف تعليم اللغة العربية.

ضرورة تحديد شروط قبول معلمي اللغة العربية في الجامعات التركية وتوحيدها، خصوصا أن بعض الجامعات لا تشترط التخصص الأكاديمي في تعيين المعلمين العرب.

ضرورة إعداد برامج تدريب مستمر بين معلمي اللغة العربية العرب والأتراك قبل الخدمة وأثناءها، من أجل تحقيق نتائج إيجابية ملموسة، لاسيما وأن الدراسة قد أشارت إلى عدم وجود برامج تدريبية للمعلمين بالجامعات التركية.

ضرورة بناء مناهج تعليمية تقوم على معايير عالمية تراعي خصائص الطلاب الأتراك، معتمدة على التقابل اللغوي بين اللغتين العربية والتركية. وذلك بعد أن توصلت الدراسة إلى قصور المناهج المستخدمة في تحقيق الكفايات اللازمة لتعلم اللغة العربية.

ضرورة تنمية دوافع الدارسين نحو التعلم؛ من أجل تجنب ما توصلت إليه الدراسة من عدم رغبة كثير من الطلاب دراسة العربية.

ضرورة مواصلة تعليم اللغة العربية في السنوات الآتية للسنة التحضيرية، لا سيما وقد توصلت الدراسة إلى أن بعض الجامعات تكثف دراسة اللغة العربية في السنة التحضيرية، في حين تخلو برامج السنوات الآتية لها من دراسة اللغة العربية؛ مما يضعف اتصال الطلاب بالعربية.

- فى ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن تقديم المقترحات الآتية:

تطبيق استبانة الدراسة على عدد أكبر من الجامعات التركية، بهدف الحصول على نتائج أكثر تفصيلا عن مشكلات الجامعات التركية.

عقد المسابقات العلمية في اللغة العربية بين طلاب الجامعات بهدف تنمية دوافع التعلم لديهم.

إعداد برامج لدراسة اللغة العربية في المعاهد والجامعات العربية، من أجل إتاحة الفرصة لمعايشة الثقافة العربية. وذلك في إطار التعاون المشترك بين الجامعات.

ضرورة عقد ملتقيات علمية بين الجامعات لتدارس مشكلات تعليم اللغة العربية بينها.

ضرورة إصدار مجلات ودوريات باللغة العربية داخل الجامعات التركية، وكذلك إتاحة الفرص للطلاب لنشر كتاباتهم المتميزة بها.

متابعة برامج تدريس اللغة العربية في الجامعات التركية وتقويمها.

الهوامش:

١- المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- الجزء الأول المناهج وطرق التدريس، رشدي أحمد طعيمة، جامعة أم القرى، معهد اللغة العربية، وحدة البحوث والمناهج، سلسلة دراسات في تعليم العربية،، ١٩٨٦،ج ١٨، ص١٣٥.

٢- عالمية اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى، هاديا عادل خزنة كاتبي، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية،دبي ٧-١٠ مايو،٢٠١٣، ص٢.

٣- تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها-النظرية والتطبيق، علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي، دار الفكر العربي،٢٠٠٦،، ط١، ص١٤.

٤-تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، فتحي علي يونس، دار الثقافة،القاهرة،١٩٧٨، ص٢٤.

٥- تعليم اللغة العربية في تركيا بالأمس واليوم، محمد حقي صوتشين: مقال منشور على الشبكة الدولية، موقع العربية مباشر، تاريخ النشر١٧/ ٠٦/ ٢٠٠٩، تاريخ الدخول٧/ ٠٣/ ٢٠١٦.

٦- تدريس اللغة العربية فى تركيا بين الواقع والمستقبل، وليد سلامة، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي ٧-١٠ مايو، ٢٠١٣.

٧- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، ٦-١٠ مايو،٢٠١٥. ص١٩٥.

٨- الجريدة الرسمية التركية على الشبكة الدولية: القرار منشور في الجرائد التركية، نقلا عن أحد المواقع في الشبكة الدولية، تاريخ الدخول: ٢٥ أكتوبر ٢٠١٥ - ١١:٤٥).

٩- مشاريع تطبيقية تنموية لمركز العربية الدولي في خدمة العربية، إبراهيم الحلالشة، بحث منشور ضمن وقائع أعمال المؤتمر الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، إسطنبول،، دار كنوز المعرفة،عمان، ٢٠١٥، ط١، ص١٢٧.

10- Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın : Türkie'de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar' Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، 2013، Cilt: XVII، Sayı:1. 2013.S 47.

١١- تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، إبراهيم شعبان، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، ٧-١٠ مايو، ٢٠١٣.

١٢- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، ص١٩٨.

١٣- تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، عمر إسحق أغلو، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، ٧-١٠ مايو،٢٠١٣.

١٤- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين: بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، ٦-١٠ مايو،٢٠١٥. ص١٩٨.

١٥- المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب، أطروحة ماجستير،قسم اللغة العربية،معهد العلوم التربوية،جامعة غازي،أنقرة، ٢٠٠٢، ص١٠٤.

16-Türkie'de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar' Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın: Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، 2013، Cilt: XVII،. 2013.S44

١٧- المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب، ص١٢٣.

18-Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi، Karim Farouk el-KHOLİ، Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، 32. 2011.S187

١٩- ويكيبيديا الموسوعة الحرة (تاريخ الدخول١٠/ ٠٣/ ٢٠١٦).

٢٠-تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، إبراهيم شعبان. والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين.

٢١- تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، عمر إسحق أغلو. والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب.

22-Türkie'de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar' Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın،

٢٣- والمشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب.

٢٤- (ويكيبيديا الموسوعة الحرة،تاريخ الدخول١٢/ ٠٣/ ٢٠١٦).

٢٥- لماذا يتعلم الأتراك اللغة العربية، محمد سليم بك، بحث منشور، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي ٦-١٠ مايو،٢٠١٥. ص١٩٣.

٢٦- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين. ص١٩٣.

٢٧- لماذا يتعلم الأتراك اللغة العربية، محمد سليم بك. ص١٩٤

٢٨- تدريس اللغة العربية فى تركيا بين الواقع والمستقبل، وليد سلامة.

٢٩- (ويكيبيديا الموسوعة الحرة، تاريخ الدخول١٣/ ٠٢/ ٢٠١٦).

٣٠- لماذا يتعلم الأتراك اللغة العربية، محمد سليم بك. ص١٩٣.

٣١- كليات الإلهيات التركية تجربة واعدة لإحياء تعليم العربية، محمد يلار، مقال منشورعلى الشبكة الدولية، شبكة الخليج أونلاين، تاريخ النشر٢٧/ ٠٤/ ٢٠١٥، تاريخ الدخول٧/ ٠٣/ ٢٠١٦.

٣٢- تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، إبراهيم شعبان. ومشاريع تطبيقية تنموية لمركز العربية الدولي في خدمة العربية،إبراهيم الحلالشة. كليات الإلهيات التركية تجربة واعدة لإحياء تعليم العربية، محمد يلار ٢٠١٦.

٣٣- تدريس اللغة العربية فى تركيا بين الواقع والمستقبل، وليد سلامة.

٣٤- المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب،ص٨٨.

٣٥- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين.ص١٩٨

٣٦- مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات الإلهيات في تركيا أنموذجا«قلب الصف هو الحل»، علي عبد الواحد عبد الحميد، بحث منشور ضمن وقائع أعمال المؤتمر الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، إسطنبول، دار كنوز المعرفة،عمان،٢٠١٥،ط١،ص٢٥٣.

٣٧- تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، إبراهيم شعبان.

٣٨- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، ص١٩٨. وتعليم اللغة العربية في المدارس التركية، عمر إسحق أغلو.

٣٩- المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب. ص١٠٤...١١٦).

40-Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi، Karim Farouk el-KHOLİ،.S187، وتعليم اللغة العربية في المدارس التركية، عمر إسحق أغلو

٤١- تعليم اللغة العربية في تركيا بالأمس واليوم، محمد حقي صوتشين.

٤٢- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، ص ١٩٨.

43-Türkie'de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar، Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın،S39.

44-Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi، Karim Farouk el-KHOLİ، S187.

٤٥- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، ص١٩٨.

٤٦- مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، علي عبد الحميد،ص٢٥٢

٤٧- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، ص١٩٨.

48-Türkie'de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar، Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın، S42.

٤٩- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، ص١٩٦.

50-Türkie'de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar، Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın، S42.

٥١- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، ص١٩٨.

٥٢- علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى، فؤاد البهى السيد، دار الفكر العربي، القاهرة،١٩٧٩، ص٥٣٩.

53-Türkie’de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar، Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın، S42.

٥٤- المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، وتعليم اللغة العربية في المدارس التركية، إبراهيم شعبان.

٥٥- تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، إبراهيم شعبان.

٥٦- المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب، والتجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتيين، محمد أحمد ضوينا، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي ٦-١٠ مايو،٢٠١٥.

٥٧- المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب.

Türkie’de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar، Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın، والمشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب.

58-Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi، Karim Farouk el-KHOLİ.

وتعليم اللغة العربية في المدارس التركية، عمرأوغلو . والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين.

٥٩-تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، عمر أغلو. والمشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، طاهر خان أيدين، ص١٩٨.

٦٠-تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، إبراهيم شعبان. . والمشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أحمد الدياب. و

61-Türkie’de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar’ Yusuf Doğav-Tahirhan.

قائمة المراجع العربية والأجنبية:

- إبراهيم الحلالشة: مشاريع تطبيقية تنموية لمركز العربية الدولي في خدمة العربية- بحث منشور ضمن وقائع أعمال المؤتمر الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، إسطنبول، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة،عمان، ٢٠١٥.
- إبراهيم شعبان: تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، ٧-١٠ مايو، ٢٠١٣.
- أحمد الدياب:المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، أطروحة ماجستير،قسم اللغة العربية،معهد العلوم التربوية،جامعة غازي،أنقرة، ٢٠٠٢.
- أحمد جمي: تعليم اللغة العربية في تركيا)نظام الكتاتيب(، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي ٦-١٠ مايو،٢٠١٥.
- رشدي أحمد طعيمة: المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى- الجزء الأول المناهج وطرق التدريس- جامعة أم القرى- معهد اللغة العربية-وحدة البحوث والمناهج- سلسلة دراسات في تعليم العربية،١٨، ١٩٨٦.
- شامل الشاهين: مناهج التعليم العالي في تركيا -نظرة إصلاحية- مقال منشور على الشبكة الدولية،مجلة دعوة الحق الصادرة عن وزارة الأوقاف بالمملكة المغربية،العدد(٣٦٣)، ١٤٢٢هـ/ ٢٠٠١م.
- طاهر خان أيدين: المشكلات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي، ٦-١٠ مايو،٢٠١٥.
- علي أحمد مدكور، إيمان أحمد هريدي: تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها-النظرية والتطبيق، ط١، دار الفكر العربي،٢٠٠٦.
- علي عبد الواحد عبد الحميد:مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، كليات الإلهيات في تركيا أنموذجا« قلب الصف هو الحل»، بحث منشور ضمن وقائع أعمال المؤتمر الدولي الأول، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها الرؤى والتجارب، إسطنبول، الطبعة الأولى، دار كنوز المعرفة،عمان،٢٠١٥.

▪ عمر إسحق أغلو: تعليم اللغة العربية في المدارس التركية، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي، ٧-١٠ مايو،٢٠١٣.

▪ فتحي علي يونس: تصميم منهج لتعليم اللغة العربية للأجانب، القاهرة، دار الثقافة،١٩٧٨.

▪ فؤاد البهى السيد: علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشرى، القاهرة، دار الفكر العربي،١٩٧٩.

▪ محمد أحمد ضوينا: التجربة التركية في تعليم اللغة العربية للواعظين والأئمة والمفتيين، بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي ٦-١٠ مايو،٢٠١٥.

▪ محمد سليم بك: لماذا يتعلم الأتراك اللغة العربية، بحث منشور، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الرابع للغة العربية، دبي ٦-١٠ مايو،٢٠١٥.

▪ هاديا عادل خزنة كاتبي:عالمية اللغة العربية وتعليمها للناطقين بلغات أخرى- بحث منشور ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية،دبي ٧-١٠ مايو،٢٠١٣.

▪ وليد سلامة: تدريس اللغة العربية فى تركيا بين الواقع والمستقبل، بحث منشور على الموقع الرسمي للمؤتمر الدولي للغة العربية، ضمن وقائع المؤتمر الدولي الثاني للغة العربية، دبي ٧-١٠ مايو، ٢٠١٣.

▪ Karim Farouk el-KHOLİ: Arap Dili ve Belağatı Anabilim Dalı Öğretim Üyesi،Selçuk Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، 32. 2011.

▪ Yusuf Doğav-Tahirhan Aydın : Türkie’de Arabça öğretiminde Karşılaşılan Sorunlar’ Cumhuriyet Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi، 2013، Cilt: XVII، Sayı:1. 2013.

▪ محمد حقي صوتشين: تعليم اللغة العربية في تركيا بالأمس واليوم، مقال منشور على الشبكة الدولية، موقع العربية مباشر، تاريخ النشر١٧/٠٦/٢٠٠٩، تاريخ الدخول٧/ ٠٣/ ٢٠١٦.

http://www.onlinearabic.net/forum/forum_posts.asp?TID=6186

- محمد يلار: كليات الإلهيات التركية تجربة واعدة لإحياء تعليم العربية، مقال منشورعلى الشبكة الدولية، شبكة الخليج أونلاين، تاريخ النشر٢٧/ ٠٤/ ٢٠١٥، تاريخ الدخول٧/ ٠٣/ ٢٠١٦.
- ويكيبيديا الموسوعة الحرة (تاريخ الدخول١٠/ ٠٣/ ٢٠١٦):

https://ar.wikipedia.org/wiki/%D9%84%D8%BA%D8%A9_%D8%B9%D8%B1%D8%A8%D9%8A%D8%A9

- الجريدة الرسمية التركية على الشبكة الدولية: القرار منشور في الجرائد التركية، نقلا عن أحد المواقع في الشبكة الدولية، تاريخ الدخول: ٢٥ أكتوبر ٢٠١٥ – ١١:٤٥):

http://www.hespress.com/international/281768.html



مُشكلاتُ تَعلُّمِ اللغة العربية في تركيا
وحُلولٌ مُقتَرحةٌ لهَا

د. حسين الأسود

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية بجامعة بينغل

اللغةُ العربيةُ في تركيا في العصر الحالي

يُمكن أن يُقال إنَّ تعليمَ اللغةِ العربيةِ في تركيا يُنظر إليه تِبعاً للمنطقة الجغرافية، إذ تُقسم تركيا إلى قِسمين؛ غربيّ وشرقيّ، ونستطيع أن نجزمَ أنَّ اللغةَ العربيةَ في الشرق التركي أفضلُ حالاً منها في غَرْبه، ولعلَّ السببَ الرئيس في ذلك هو الدينُ الإسلامي الذي انتشرَ على نطاقٍ واسع في الشرق، حيث رافقهُ انتشارٌ واضحٌ للمدارس التقليدية الدينية التي تُعنى باللغةِ العربية عِنايةً قلَّ نظيرها في المدارسِ الرسميةِ.

أمَّا الغرب فتغلبُ عليه الملامِحِ العِلمانيةُ أكثرُ من الملامحِ الدينيةِ بِحُكْم الموقع الحضاريّ والتاريخي الذي يشغلُه مما جعله موئلاً سياحياً يقصِدهُ ملايينُ البشر سنوياً. دون أن ينفيَ هذا الكلامُ وجودَ الإسلامِ في الغرب، ولكنَّ نسبةَ انتشارهِ كانت أقلّ منها في الشرق.

واللغةُ العربية في تركيا عامّةً حَظيتْ باهتمامٍ ملحوظٍ في العقودِ الأخيرة تمثَّل بكثرةِ افتتاح أقسامِ اللغة العربية في عدد كبير من الجامعات الحكومية والخاصة، فضلاً عن مراكزِ تعليمِ العربية الخاصةِ التي أخذتْ تنتشر على نحوٍ واضحٍ في تركيا. والشيءُ بالشيءِ يُذكرُ فقد استطاعتْ اللغةُ العربية أن تَفرضَ وجودَها على أهمِّ مركزٍ لتعليمِ اللغة الإنجليزية في تركيا وهو معهد (INGLISH TIME) إذ شَرَع هذا المعهدُ بتدريس

اللغة العربية عام ٢٠٠٣ ضمن مجموعةٍ من اللغات الأجنبية. وهو ما يَشِي بِتفوُّقٍ واضح للغة العربية على اللغة الإنجليزية.

ولعلَّ السببَ الرئيس الذي أسهم في ازدهارِ اللغة العربية وزيادةِ العناية بها في تركيا، ولا سيما في الغرب، هو تطوُّرُ العلاقاتِ العربية التركية سواء أكانت السياسية منها أم التجارية أم الاقتصادية. فقد أثمرتْ العلاقات التركية العربية زيادة ملحوظة في التبادلِ التجاري انعكسَ إيجاباً على الاقتصاد التركي، فضلاً عن تطوُّر الحركةِ السياحية بين العرب والأتراك، مما زاد عدَدَ الأتراكِ الراغبين بتعلم اللغة العربية.

وهو ما حَدا بالحكومة التركية إلى الاهتمامِ باللغة العربية وتَشجيعِ الناسِ على تَعلُّمِها، إلى أن أصدرتْ وزارةُ التربيةِ التركية عام ٢٠١١م قراراً يقضي بتعليمِ اللغة العربية في المدارسِ الابتدائية والثانوية لغةً أجنبيةً اختياريةً من بين عددٍ من اللغات الأجنبية الأخرى كالإسبانية والصينية والإيطالية. وقد لُوحظ أنَّ اللغةَ العربية أكثرُ إقبالاً من اللغات الأجنبية الأخرى للأسباب التي ذُكرتْ، وتمثلتْ بالدافع الديني وبتطويرِ العلاقاتِ الثنائية التركية العربية .

مُشكلاتُ تَعلُّمِ اللغةِ العربية في تركيا:

في الوقتِ الذي تَشهدُ فيه اللغةُ العربيةُ في تركيا اهتماماً ملحوظاً وتَقدُّماً مُتسارعاً، نلحظُ بعضَ المشكلات التي قد تؤثر سلباً في عمليةِ تعليمِ العربية وتعلّمها، ويمكنُ أن نوجزَ أهمَّ هذه المشكلات بما يأتي:

١ - مَناهجُ تعليمِ اللغةِ العربيةِ:

تتباينُ مناهجُ تعليمِ اللغة العربية في تركيا بين أُسلوبين مُختلفين عربي وتركي، إذ إن بعضَ الكتبِ يَعودُ لمؤلَفينَ عربٍ، وبعضُها الآخر يَعودُ لمؤلفين أتراك.

إن نظرةً عَجلى على أُسلوب المنهَجَين العربي والتركي تُظهر جُهداً واضحاً في كتابة النصوصِ، واختيارِ المواضيعِ،وتنوُّعِ التدريبات، والتَّفنُّنِ في عرضها، مع مراعاةِ الجانبِ اللغوي والتربوي.

إلا أنَّ ثمةَ ملحوظاتٍ طفيفةً يمكن أن تُلاحظُ على الأُسلوبين تَتمثلُ بما يأتي:

أ-يغلبُ على بعضِ أساليبِ المؤلفينَ العربِ التفكيرُ العربيُّ، فترى بعضَ الكتّاب أحياناً يَعرِضُ مادَّتَه العِلمية بأسلوبٍ تقليديٍ، كأنْ يبدأ درْسَهُ بِنَصٍّ طَويلٍ يتضمَّنُ

كلماتٍ غريبةً، ثم يُتْبِعُه بتدريباتٍ قليلةٍ موجزةٍ، ظنّاً منه أنه يخاطبُ طَلَبَةً عَرباً بهذا النموذج،والأفضلُ أن يُقدَّمَ للطالبِ الأجنبيِّ نصوصٌ قصيرةٌ أو متوسطةُ الحجم تردُفُها تدريباتٌ مطولةٌ ومتنوعةٌ تشْمَلُ المادةَ اللغويةَ أو النحويةَ المقررة .

إنَّ نَمَطيَّةَ التفكيرِ التي يكتبُ بها المؤلفونَ العربُ تختلفُ عن نمطيةِ التفكيرِ التي يفكِّر بها الأتراكُ؛ لأنَّ الفرقَ كبيرٌ بين العربيةِ والتركيةِ، لذلك كثيراً ما تتسرَّبُ الأساليبُ العربيةُ إلى مُؤلَّفاتهم التي يَقصِدون بها تعليمَ الأجانبِ.

ب-يَغلبُ على بعض أساليبِ المؤلفينَ الأتراكِ ضعفُ المُتُونِ وافتقَارُها إلى الفائدة؛ فهي عموماً نُصوصٌ غيرُ مُشوِّقَةٍ، وجُمَلُها غيرُ مُحْكَمَة، وكثيراً ما يَسرُدُ المؤلِّف مفرداتِ الوحدةِ اللغويةِ سرداً لا تَرَابُط بين جُمَلِه ولا إحكَامَ في عباراته؛ لأنَّ هدَفَه عرضُ مفرداتِ الوحدةِ اللغوية الجديدة بأيِّ أسلوبٍ تأتَّى له. والأصلُ أن تُعرضَ هذه المفرداتُ ضِمنَ نصوصٍ مُشوِّقةٍ، وأن تُكتبَ بعباراتٍ مُحكَمَة، لِيُقْبِل عليها الطلابُ دونُ ضَجَرٍ أو مَلَلٍ.

كما أنَّ كثيراً من المدارسِ التقليديةِ التركية تُدرِّس العربيةَ من مصادِرها القديمة مثل: ألفية ابن مالك وشروحها المختلفة، والفوائد الضيائية (شرح ملّا جامي على الكافية) لملّا عبد الرحمن جامي تـ(٨٩٨هـ)ومختصرُ المعاني للتفتازاني تـ(٧٢٢هـ)، وهي كتبٌ وُضعتْ للعلماء، وعندما تُقرأ للطلاب فإنهم سيُصيبونَ خيَرها ويتبحرون بعلومها ويكبرون بها. وما من طالبٍ تخرَّج من هذه المدارس إلا يُتْقِنُ العربية بِنَحْوِها وصرفها أفضلَ من كثيرٍ من العرب.

٢- طرائقُ تعليمِ اللغةِ العربية:

ما زالَ الأسلوبُ التقليدي المتّبعُ في تعليمِ اللغة العربية منذُ عهدٍ طويل سائداً حتى الآن في معظمِ جامعات تركيا ومدارِسها الرسمية والتقليدية، وهو أسلوبٌ بسيطٌ يعتمدُ فيه المعلِّم على السبورة والأقلامِ لِشرح دروسه، ويكونُ المدرِّسُ العنصرَ الفعالَ في العمليةِ التعليميةِ، في حين يقتصر دورُ الطلابِ على الاستماع ومحاولةِ الفهم.

يمتازُ هذا الأسلوبُ عموماً بضعفِ التحصيلِ العلمي، وعدم قُدرة الطُّلّاب على التفاعلِ مع المُدرس، فضْلا عن التَّعب والإعياء اللّذين يَلحقَان بالمُدرس نتيجةَ الشرحِ والتفصلِ والتكرار والإعادة.

إنّ الطريقةَ التقليدية في تدريس العربية قد تكون ناجعةً إلى حَدٍّ ما في تعليمِ قواعدِ

النحوِ والصرف، إلا أنها متعبةٌ جدّاً للمعلم الذي سيضطرُّ إلى تكريرِ الشرحِ مراتٍ عديدةً ليتسنى للطلابِ فهمُ القاعدةِ النحْوية أو الصرفية.

إن تِقاناتِ التعليمِ قد تطوّرت كثيراً في مُعظم دول العالم، ولا بدَّ من الاستفادةِ منها في تعليم اللغة العربية وتعلُّمها. ولا بدَّ من استخدامِ الحاسوب وبرامجه المتنوعة في العملية التعليمية. ومن الأمثلة على ذلك: أنَّ تدريسَ النحوِ العربي بالطريقة التقليدية سيكونُ أكثرَ جدوى للطلاب وأعظمَ فائدة ورغبةً لهم في التعليمِ لو اعتمدَ المدرس في تدريسه على بعضِ تِقانات الحاسوب، كجهاز الإسقاطِ الضوئي مثلاً. إذ ما المانعُ من أن يُعِدّ المعلمُ دروسَه النحوية على شكل شرائحَ إلكترونيةٍ ليعرِضَها على الطلاب واحدةً تِلْو الأخرى. يكتب في كلِّ شريحةٍ القاعدة النحوية التي يريد شرحَها مع أمثلتها، وهي طريقة تحفَظُ له جُهده وتوفرُ عليه وقته وتسمحُ له بحرية الحركة والوقوفِ عند أيِّ قاعدة لم يفهمْها الطالب ليعيدَ شرحها.

وتعد مهارة المحادثةِ أو التكلم باللغةِ العربية من أكثرِ المشكلات التي يُعاني منها الطلابُ الأتراك والمدرسون على السواء. إذ قلما يُجيد الطلابُ النطق بجملة عربية كاملة أو مستقيمة، إلا من اجتهد على نفسه أو سافر إلى بلد عربي.

والمشكلةُ الكبرى في هذا الميدان هي أنّ مدرسي هذه المادةِ لا يُجيدون العربيةَ على النحو المطلوب، وكثيرا ما تراهم يخاطبون الطلابَ باللغة التركية ويتكلمون بها في دروس المكالمة العربية. وهو أمر ينعكس سلباً في عدمِ قُدرة الطلاب على التكلُّم باللغة العربية.

ولكي تؤتيَ دروسُ المكالمة أُكُلَها لا بدّ من أن تكون باللغة العربية الفصيحةِ، وأن تُصاغ جُمَلُها باللغة العربية، وأن تُدارَ حواراتها باللغة العربية. ولا مانعَ من استعمال بعض التركية عند الحاجة إلى ترجمة كلمةٍ غريبة أو جملة غير مفهومة.

والأصلُ في دروس المكالمة أن تَركِّز على الحواراتِ المفيدة التفاعلية بين المدِّرس و الطلاب، وأن تتدرج هذه الحوارات من جملٍ سهلةٍ قصيرة إلى جمل أطولَ وأصعب، وهكذا.

ولا شكَّ أن تدريسَ المحادثة سيكون مُجْدِياً أكثرَ لو اعتمد على بعضِ تقانات الحاسوب وبرامجه المتطورة، على غرارِ برنامج (ROSETTA STONE) الذي يُعلِّم اللغة العربية بطريقة سهلة وممتعة، ويعد هذا البرنامج من أكثرِ برامج تعليم اللغات الأجنبية انتشاراً في العالم، ومنها اللغة العربية، إذ يمتاز بسهولته وكثرةِ صوره وتنوع أساليبه .

يبدأ هذا البرنامجُ بتعليم المحادثة باللغة العربية من الكلماتِ ثم الجملِ ثم القواعد، على نحوٍ تفاعلي بين الطالب والبرنامج بحيثُ لا يشعر الطالبُ بالملل وهو يتابعُ البرنامجَ ويتقدم فيه خُطوةً خطوة. ويعتمدُ على الطالبِ فقط؛ إذ يطْلُب البرنامجُ من الطالب نُطْقَ الكلماتِ بعدَه، أو اختيارَ الكلمةِ المناسبة أو الصورةِ المناسبة وهكذا.

ولكي يُطبّقَ هذا البرنامجُ لا بد من توفُّر بيئةِ عملٍ مناسبة تتمثل بتزويدِ قاعاتِ الدراسة بأجهزةِ حاسوبٍ مع توابعها من سماعات وميكروفونات؛ إذ يقومُ المدرِّس بشرح الكلمات الجديدة قبلَ البدء بالبرنامج وإعطاءِ أمثلة عليها، ثم يشرَع بتشغيل البرنامج .و بعد أن يعمل البرنامج يمكن أن يختار المدرسُ الطالبَ الذي يعرفُ الإجابة، أو أن يجيبَ كل طالب بدوره من الميكروفون الذي أمامه.

إضافة إلى ذلك يُفضَّل أن تزوَّد قاعاتُ دروس اللغة العربية بشبكة إنترنت(الشابكة) لتكونَ رادفاً معيناً لمدرِّس مادة المكالمة، فحين يكون موضوعُ المكالمة عن الوطن العربي مثلا فإنه ينتقل مع الطلاب مباشرة إلى الشابكة ليريَهم مصوَّر الوطن العربي والصور الخاصة ببلاده، وهكذا.

وثمة طريقةٌ عمليةٌ أخرى لزيادة فعالية المكالمة باللغة العربية عند الطلابِ الأتراكِ، وهي حِفظُ الجمل والعباراتِ ذات الصلة بالمكالمة؛ فعلى الطالب مثلاً أن يحفظَ الجملَ التي تتصل بموضوع التعارف، والجملِ التي تتصل بموضوع السفر إلى بلد عربي، وجملِ الحياة اليومية والدراسة. على أن يكونَ الحِفظ مترافقاً مع معرفة المعنى، وإلا لن يستطيعَ الطالب التكلمَ بجملة واحدة إنْ لم يعرف معناها. وإني أذْكُر جيداً تلك الفتاة التي جاءت لزيارتي في مكتبي مع أحد الأساتذة الأتراك، وقد كان إعجابي بها شديداً عندما سمعتُ من الأستاذ أنها تحفظُ القرآن عن ظَهْرِ غيب، إلا أن دهشتي كانت أكثرَ عندما اكتشفتُ أن هذه الفتاة لا تستطيعُ النطق بجملةَ عربية واحدة. فقلت لها :سبحان الله،يكفيك حفظُ القرآن وحدَه للتكلم باللغة العربية، ولستِ بحاجة لحفظ أيِّ كلام عربي بعده .ولكنها للأسف حفظتْ القرآن الكريم رسْماً دون معرفةٍ لمعناه أو تبيُّنٍ لِفَحواهُ فكانت أنْ عجَزت عن التكلم به.

وهذا الأمر نفسهُ لاحظتُه عند طلابنا في جامعة بينكول (BİNGÖL ÜNİVERSİTESİ) في السنة الأولى، عندما كنتُ أطلبُ منهم حِفظ بعضَ المتون التي كانت على شكْلِ أسئلةٍ وأجوبةٍ ذاتِ صلةٍ بموضوع المكالمة، وهي أسئلةٌ مرتَّبة ومتسلسلة، إذ كثيراً ما كان

الطلاب يخطئون في الإجابة عندما كنتُ أُغَيِّرُ في ترتيب السؤال، فإذا بدأتُ بالسؤال الرابع مثلاً من المتن كانوا يجيبون بالجواب الأول، ذلك أنهم حفظوا مضمونَ المتن شكلا لا معنى.

كذلك الإملاءُ، فإنه من أكثرِ المواد التي يعاني منها الطلابُ الضعفَ؛ لأن اهتمامَ المدرسين فيها يكون منصباً على شرحِ القاعدةِ الإملائية وضرْبِ أمثلة عليها، أيْ تقتصرُ دروس الإملاء على الناحيةِ النظرية، وتُغفِلُ الجانبَ العملي الذي يهتمُّ بتدريبِ الطالب على الكتابة العربية بدءاً من الحروف وطريقةِ رَسمها، مروراً بالهمزة وأنواعها وهكذا. والأصلُ أنْ تُقْسم دُروس الإملاء إلى قسمين: نظريٍّ يَشرحُ فيه المُدرِّس ما يريدُ إعطاءه للتلاميذ،وعمليٍّ يُطبِّق فيه ما أعطى للتلاميذ من أمورٍ نظرية، بإشرافٍ مباشرٍ منه،مع إشراكِ جميع الطلاب إنْ أمكنَ بالتدريب العملي.

ومن الأفضلِ أن يكونَ التدريبُ العملي على السبورة، أو على شاشةِ الإسقاط(اللوحة الإلكترونية) إذا كانت الكتابةُ على الحاسوب، ليرى الطلابُ أخطاءهم وأخطاءَ غيرهم في الكتابة فيستفيدوا منها، ولا يعودون إليها . ولكي تتطورَ قُدُرات التلاميذ الإملائية لا بدَّ من تكليفهم بوظائف كتابيةٍ يومية باللغة العربية، ولو بمقدارٍ قليلٍ، خمسة أسطر .

أمّا القراءةُ فلها نصيبٌ من الضعفِ الملحوظِ عن الطلابِ الأتراكِ أيضاً، اللهم إلا من تخرَّج من مدارسِ الأئمةِ والخطباء، أو من المدارسِ التقليدية، فهم أفضلُ حالاً من غيرهم قراءةً وكتابةً وفهماً. ولعلَّ الطريقَ الأفضل لتطويرِ مهارةِ القراءةِ عند الطلاب الأتراك هي القراءةُ الجَهْرية لنصوصٍ عربيةٍ فصيحة مضبوطة، يرتفعُ مستواها اللغوي بتقدُّم مستوى الطلاب. دون أن ننسى القراءةَ اليوميةَ المستمرةَ في البيت أو في العمل؛ إذ على الطالب أنْ يقرأ كلَّ يوم صحيفةً على الأقل، مكتوبةً باللغة العربية، سواء من كتابٍ أم من مجلة أم من صحيفة(وهي كثيرة على مواقع الشابكة). ويفضَّلُ أن تكون القراءةُ بصوتٍ جَهريٍ مسموع ليتمرنَ السان على قولها، ويعتادَ على قراءتها، وتستأنسَ أذنه بها، فلا يجدُ كزازةً في نطقها أو صعوبةً في لفظها.

٣- المصطلحاتُ العربيةُ:

إنَّ من أهمِ المشكلاتِ التي تصادفُ الطلابَ الأجانبَ هي قضية المصطلحات اللغوية الجديدة التي سادت أوساطَ اللغة العربية وانتشرت فيها. وكما هو معلومٌ فإن

إشكالية المصطلحِ اللغوي الجديدِ التي تمثلتْ بتعدُّدِ دِلالاته، أو اختلافِ عباراته أو نسبةِ شيوعه، شغلتْ المجامعَ اللغويةَ والمؤسساتِ الثقافيةَ لمحاولة إيجادِ حلولٍ ناجعةٍ لها، وقوانينَ ناظمةٍ لوضعها، وآليةٍ معينة لتطبيقها ونشرها بين الناس.

وفي تركيا يمكن أن نوجزَ إشكاليةَ المصطلحات بما يأتي:

انتشارُ بعضِ الكلماتِ العامية في كتب تعليم اللغة العربية:

ولا سيما في الكتبِ المدرسية، وهذا يترك أثراً سلبياً يتجلى في حِفْظِ الطالب هذه الكلمات واستعمالها في المنظورِ القريب أو البعيدِ ظنّاً منه أنها فصيحةٌ. ومن هذه الكلمات على سبيل الذِّكْر لا الحصر:

بوفيه- سوبرماركت -بوظة - مقورة- طِشت-كراج- كومبيوتر- كنبة - حنفية -دُش-شامبو- حَلَقٌ(قرط)....

انتشارُ بعضِ المصطلحاتِ العربيةِ غيرِ المستعملة:

ولا سيما في المعاجم، وهذا الأمرُ يترك أيضاً أثراً سلبياً على المخزونِ اللغوي للطالبِ الذي يحفظُ هذه الكلماتِ ظنّاً منه أنها مستعملةٌ عند العرب أو أنهم سيفهمون مصطلحاته إنْ تكلّم بها.

إنَّ نظرةً عَجلى في المعاجم ثنائية اللغة: عربي - تركي أو تركي- عربي كفيلةٌ بملاحظةِ كمٍّ لا بأسَ به من الكلماتِ العربية المهملة أو غير المستعملة، أو غيرِ واضحة الدلالة.

ولو نظرنا مثلاً في المعجم الشامل تركي عربي، الذي وضعه الدكتور أمر الله إشلر،والدكتور إبراهيم أوزاي (علماً أنه من أشهر المعاجم المنتشرة في تركيا)لوجدنا في الصحيفة الأولى من حرف الألف ما يلي[1]:

كُمّة- شمسية مصباح- سهّارة: abajur

صانع/ بائع السهّارة: abajurcu

صنْع/ بيْع السهارة: abajurjuluk

ذو سهارة: abajurlu

وكما هو ملاحظ فهي مصطلحاتٌ يصعُبُ فهمُ دلالتها على العربي فكيف بالأجنبي، ولو أن تركياً حفظ هذه المصطلحات وسافر إلى بلدٍ عربي، وقال لِأَحدهم : أريد كمّةً أو

1- Amrullah İşler، İbrahim Özay ،türkçe – arapça Kapsamlı sözlük،s 1.

سهّارة، أو: أريد شمسيةَ مصباحٍ، لما فَهم عليه .كذا لو قال: أريد مِعداداً. إنَّ مثلَ هذه المصطلحات يجب أن تُتبع بشرحٍ يوضِّح معناها، ويبيِّن دِلالتها، وإلا بقيتْ غامضةً غير واضحة المعنى.

إنَّ كثيراً من هذهِ المصطلحات وجَدَ طريقَهُ إلى المعاجم التركية لاعتمادِ أصحابها على معاجمَ عربيةٍ حديثة، مثل :معجم اللغة العربية المعاصرة، لأحمد مختار عمر، ولا شكَّ أنه معجم جديد فريدٌ في اللغة العربية إلا أنّ كثيراً من مصطلحاته لم تأخذْ حظاً من المعرفة والانتشارِ وسْط الناس، فبقيتْ رهينة المعجم.

وليست المشكلة في المصطلحِ نفسِهِ إنما في طريقة عرضه على الناس، وإعلامِهم به. وهي المشكلةُ الأساسية التي يعاني منها واضعو المصطلح العربي.

ولا يكادُ يخلو معجمٌ تركي عربي من هذه المشكلة، ذلك أن أصحابها يقتبسون من بعضهم بعضاً، فما ورد في هذا المعجم يُكرر في معجم آخر.

٤ – قِلَّةُ المقابلاتِ العربيةِ:

من المشكلاتِ الأساسيةِ التي تُعيقُ عمليةَ تعلُّم اللغة العربية وتعليمها في تركيا قلَّةُ المقابلاتِ باللغة العربية، ولا سيما المصطلحاتُ الحديثةُ ذاتُ الصلة بالمجالات الإلكترونية أو الكهربائية أو الطبية.

وليست قلَّةُ المقابلاتِ في اللغة العربية ناجمةً عن ضَحَالةِ اللغة العربية أو افتقارها إلى خصائص الاشتقاق أو عدمِ قُدرتها على توليد المصطلحاتِ الجديدة أو وضعِ المرادفات المناسبة، مطلقاً، إنما المشكلةُ في المؤسسات الثقافية والمجامعِ اللغوية المسؤولةِ عن تعريبِ المصطلحاتِ الأجنبية ووضع الألفاظ المقابلة المناسبة لها؛ إذ تفتقرُ هذه المؤسسات إلى الرؤية الموحدة لصناعة المصطلح؛ فكلُّ مؤسسة تضعُ مصطلحاتها الخاصة بها إلا أنها قلما تنجحُ في الاتفاقِ فيما بينها على توحيدِ هذه المصطلحات، أو تَعميها على الناس.

كلّ ذلك يَضُرّ باللغة العربية و يُؤخِّر عملية وضْعِ المصطلحات الجديدة لها، ويَزيدُ من تراكم المصطلحات الأجنبية التي تنهال على اللغة العربية من كل حدب وصوب، الأمرُ الذي يفرض على الناس التكلُّمُ بالمصطلح الأجنبي [1] نفسه دون انتظارِ البديل،

---

١ – كما يفعل الناس بمصطلحات الحاسوب مثلاً، إذ إن أغلب مصطلحاته المستعملة الآن هي باللغة الإنجليزية، مثل: ماوس، كيبورد، ويندوز، مودم ، إنترنت.

وإذا جاء البديلُ أعرضَ عنه الناسُ ورَمَوا به عرض الحائط؛ لأن المصطلح الأول وجد طريقه إلى أذهانهم وأَلِفوا التعامل به في حياتهم وأعمالهم.

٥- الدّعمُ الحكوميُّ العربيُّ:

دَأبتْ الدُّولُ التي تتمتع لغَاتُها بنفوذٍ واسع عبر العالم على دعمِ هذه اللغات ومَدِّها بيَدِ العَونِ، وتقديمِ كلِ المواردِ اللازمة لها، وخيرُ مثالٍ على ذلك اللغتانِ الإنجليزيةُ والألمانيةُ. إذ تنتشرُ اللغةُ الإنجليزية في العالم أجمع، بقوة التأثيرات الاقتصادية والثقافية والعلمية والسياسية للإمبراطورية البريطانية والولايات المتحدة الأمريكية.

وقد حرصتْ بريطانيا على تعزيزِ مكانة اللغة الإنكليزية في العالم بدعمها لكلِّ أشكالِ الثقافة الإنجليزية من مدارسَ ومعاهدَ وجامعاتٍ. مثلاً، استطاعَ المجلسُ الثقافيُّ البريطاني(British Council) ولمدةِ خمسة وسبعين عاماً أن يفرضَ نفسَه على أكثرَ من مئةِ دولة، في قارات العالم الست، وكان خيرَ سفيرٍ لبلاده ينقُلُ علومها ومعارفَها وحضارَتها، وقد تخرج منه ملايين الطلاب الذين يُتقنون اللغة الإنجليزية.

كذلك استطاعتْ اللغة الألمانية أن تفرضَ نفسها بِقوةٍ في العالم أجمع، ولا سيما في أوساط الاتحاد الأوربي. ووجدت اللغة الألمانية طريقها إلى الوطن العربي أيضاً؛ إذ حَرَص الألمان على تَقْوية علاقاتهم مع العرب ونشْرِ لغتهم في البلاد العربية، من خلال التعاون الأكاديمي بين الجامعات العربية والجامعات الألمانية، وفتح المدارسِ الألمانية ومراكزِ تعليم اللغة الألمانية.

ولعلَّ أهمَّ هذه المراكز معهد غوته الذي يُعدُّ منارةً حقيقية لِنشر اللغة والثقافة الألمانية. يقول السيد مانفريد إيفيل من فرع معهد غوته بالعاصمة المغربية الرباط: «يُعدّ معهد غوته المركزَ الثقافي الوحيدَ الذي يُمثِّل جمهورية ألمانيا الاتحادية في الخارج. ومن المعروفِ عن ألمانيا أنها لا تَدَّخر أيّ جُهد ممكن في سبيل نشر لُغتها بين أوساط المتحدثين بلغات أخرى. لذلك تنتشر فروع معهد غوته في قارات العالم كافة وفي عددٍ لا بأس به من الدول العربية».[١]

وقد حرصتْ وِزارةُ الخارجية الألمانية على دعم تعليم اللغة الألمانية في الخارج بكل الوسائل الممكنة، فضلا عن الدعم الماديِّ الأهم؛ إذ تُخصص وزارة الخارجية الألمانية

١- (٣) من حوار أجراه مركز DW الإعلامي الإلكتروني.

نحو الربعِ (٧١٤ مليون يورو) من ميزانيتها البالغة ٣،١ مليار يورو للسياسة الثقافية والتعليمية، يحصُلُ كل من معهد غوته والتبادل العلمي والمدارس الألمانية في الخارج على نسبة الثلث.[1]

أما اللغةُ العربية فلم تلقَ الدعم الذي يليق بها من البلاد العربية، ولم تسهم الحكومات العربية بذلك إلا بِنسبٍ ضئيلة ومتفاوتة من دولة إلى دولة، فكان انتشار المدارس العربية قليلا في الخارج، فضلا عن اصطباغ هذه المدارس بألوان أقطارها العربية التي تنتمي إليها.

ففي تركيا نجدُ المدرسة السعودية والليبية والسودانية، ولكل مدرسة ثقافةٌ خاصة ومناهج خاصة، وربما لهجاتٌ خاصة، وأهمُّ من ذلك كله أن هذه المدارس مُخصصةٌ بالدرجة الأولى للطلاب العرب من أبناء الدبلوماسيين والمهاجرين والعاملين في تركيا. وهي وليست مخصصة لتعليم العربية للأتراك.

أما مراكزُ تعليم اللغة العربية في البلاد الأجنبية المدعومة من البلاد العربية فهي قليلة جدا إنْ لم تكن غائبةً عن الساحة العالمية، لِتَحُلَّ محلها آلاف المعاهد الخاصة التي تستعين بخبرات أجنبية ومدرسين أجانب لتعليم اللغة العربية.

وما أحوجَ العالمَ في هذه الأيام –مع تنامي أهمية اللغة العربية وازديادِ عددِ المسلمين على نحوٍ كبير– إلى مراكزَ عالميةٍ موحَّدةٍ لتعليم اللغة العربية، على غرار معهد غوته الألماني والمجلس البريطاني، تكون مدعومة من البلاد العربية أو من جامعة الدول العربية، وتكونُ ذاتَ مناهجَ واحدةٍ وثقافةٍ واحدة، ومرجعيةٍ واحدة، تُمثِّل هُوية العرب وتُراثهم وحضارتهم ودينهم.

ومن مظاهِرِ ضعفِ الدّعم الحكومي العربي للغة العربية عدمُ الاجتهادِ في توزيعِ المصطلحات الجديدة على البلاد الأجنبية. إذ المفترَضُ باتحادِ المجامع اللغوية أن يعملَ على نَشْرِ المصطلحاتِ التي اتُّفق عليها بين المجامع العربية على وزارات الخارجية العالمية، لتقومَ هذه الوزارات بدورها بتعميمِ هذه المصطلحات على وزارات الثقافة أو التعليم في بلادها، وبذلك يَطَّلعُ طلبةُ العلمِ والمدرسون والمثقفون على مصطلحات اللغة العربية الجديدة أولاً بأول، ولا يضطرون إلى الحصول على مصطلحاتٍ أجنبية

١- مصدر المعلومات وزارة الخارجية الألمانية news.de /dpa

أو عاميةٍ لبعض المفردات التي عجزوا عن معرفة المصطلح المقابل لها باللغة العربية الفصحى.

ففي تركيا تَسللت كثير من المصطلحات العربية العامية إلى مَناهج تعليم اللغة العربية في المدارس الرسمية للسبب نفسه، وهو عدم معرفة المختصين بالمقابلات العربية الفصيحة، مما اضطرهم إلى استعمال الشائع بين الناس من المصطلحات.

٦- المُدرِّسون العربُ:

من المشكلاتِ التي تُؤثِّر في تعلُّم اللغة العربية وتعليمها في تركيا قِلَّةُ المدرسين العرب، الأمر الذي يُعزى إلى سببين أساسيين أوَّلُهما ضعفُ التواصلِ بين العرب والأتراك بسبب اللغة الأجنبية التي تقف حَائلاً دون التواصل بين الطرفين، وثانيهما رغبةُ الأتراك في الاعتماد على الكادر التدريسي التركي. لذلك فإن معظمَ مُدرِّسي اللغة العربية في المدارس و الجامعات التركية هم من الأتراك، وقد ذكرتُ سابقاً أن قسماً كبيرا من هؤلاء المدرسين لا يُتقن اللغةَ العربية، لذلك فإنَّ تعليم اللغة العربية يكون باللغة التركية!

الخاتمةُ

وبعدَ هذه الجولةِ المطوَّلة عن حال اللغة العربية في تركيا وعن أهمِّ المشكلات التي قد تؤثر سلباً في تعليمها أو تعلمها والتي تمثلتْ باختلافِ مناهج تعليم اللغة العربية في تركيا بين العرب والأتراك، وضعفِ طرائق تعليمها، وإشكاليةِ المصطلحات العربية، وقلَّةِ الدعم الحكومي العربي للغة العربية في بلاد المهجر، والافتقارِ إلى وجود عدد كافٍ من المدرسين العرب، نستطيعُ أن نقول: إن اللغةَ العربية في تركيا -على الرغم من وجود هذه الإشكاليات- تسيرُ قُدُماً بخطى وئيدةٍ ترعاها المؤسسات التركية ولا سيما الدينية منها، وترعاها الجامعاتُ التركية التي لا تكاد تخلو جامعة منها من قسم لتعليم اللغة العربية، فضلاً عن التشجيع الحكومي للغة العربية الذي يعود لأسباب اقتصادية وتجارية.

■ Nusrettin Bolelli، Nedim Yılmaz، Arapça 10. Sınıf ders kitabı، Damla yayınevi، İstanbul 2010.

■ Nusrettin Bolelli، Nedim Yılmaz، Arapça hazırlık 2. Sınıf، Damla yayınevi، İstanbul 2005.

■ Nusrettin Bolelli، Nedim Yılmaz، Lise 1. Sınıf، Damla yayınevi، İstanbul 2003.

■ Nusrettin Bolelli، Nedim Yılmaz، Arapça Lisözlüke 3. Sınıf، Damla yayınevi، İstanbul 2001.

■ Kadir Güneş، arapça – türkçe sözlük،Mektep Yayınları، İstanbul 2011.

■ Serdar Mutçalı، türkçe – arapça sözlük،Dağarcık، İstanbul 2004.

■ Amrullah İşler، İbrahim Özay ،türkçe–arapça Kapsamlı sözlük،Fecr،ankara 2008.



مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها في تركيا وطرق حلها

د. كريم فاروق الخولي

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية بجامعة بوزوك

للغة العربية منزلة خاصة في قلوب المسلمين سواء أكانوا من الناطقين بها أم من غير الناطقين بها، وتلك المنزلة هي نتاج تشريف الله- عز وجل- لهذه اللغة بأن جعلها لغة كتابه خاتم الكتب السماوية الذي أرسل به محمدا ﷺ للناس كافة، وحفظها بحفظه لكتابه الكريم، وجعلها باقية ببقائه.

فالمسلم في مشارق الأرض ومغاربها ينطق بها خمس مرات يوميا على أقل تقدير في صلاته، ومن يتفقه في دينه منهم بالسماع أو الدراسة أو الرجوع إلى المسائل الدينية تكن العربية وسيلته لتلقي القرآن الكريم وتفاسيره وعلومه والحديث الشريف وشروحه وعلومه.

فإن اختلفت لغات المسلمين وأعراقهم فقد وحدت اللغة العربية كل من قال: أشهد أن لا إله إلا الله وأشهد أن محمدا رسول الله، ولهذا شرع المسلمون منذ بعثة الرسول ﷺ وانتشار الإسلام في أرجاء الأرض حتى وقتنا الحاضر في تعلم العربية لغة دينهم وكتابهم ورسولهم ﷺ وأصحابه- رضوان الله عليهم-، حتى إن السواد الأعظم من المسلمين الذين لم تكن العربية لسانهم الأمّ قد وصل إلى درجة التأصيل لعلوم العربية علاوة على التأليف في العلوم المختلفة بها، واللافت للنظر أن اهتمام هؤلاء بالعربية لم يمنعهم من الحفاظ على لغاتهم الأصلية، بل أسهم ذلك الحفاظ في إثراء المكتبة العربية بالمؤلفات

والمترجمات في علوم مختلفة لم يكن أهل العربية على تمام الدراية بها.

وفي هذا العصر أقبل المسلمون من غير الناطقين بالعربية على تعليم أبنائهم اللغة العربية في المراكز والجامعات والمدارس الرسمية وغير الرسمية للحفاظ على دينهم وتراثهم الإسلامي، وكان في مقدمتهم الدولة التركية التي اهتمت بتعليم العربية لأبنائها أيما اهتمام، فاهتمت بتعليمهم العربية وعلومها من نحو وصرف وبلاغة لتكون معبرا لتعليمهم القرآن والحديث وعلومهما.

ولعل من مظاهر هذا الاهتمام ما ألفناه- قبل أن نحل ضيوفا دائمين على الدولة التركية- من التوسع في تدشين محطات التلفزة الناطقة باللغة العربية، وإقامة المسابقات الرسمية وغير الرسمية على مدار العام ليتبارى طلاب المدارس في آداب العربية وفنونها.

ومن أبرز مظاهر اهتمام الطلاب بالعربية وعلومها توجيه فئة من الطلاب الدارسين في كلية الإلهيات في الصفوف ما بعد العام التحضيري العديد من الأسئلة التي تعبر عن نهمهم ورغبتهم في إتقان العربية في أسرع وقت، وكان أبرز تلك الأسئلة التي وجهت إلينا: بالرغم من معرفتنا الجيدة لقواعد النحو العربي والصرف العربي إلا أن البعض منا:

ليست لديه القدرة على فهم الجملة العربية.

ليست لديه القدرة على التحدث بالعربية.

ليست لديه القدرة على مواصلة التحدث بالعربية.

ليست لديه القدرة على فهم القرآن وكتب التراث.

وهذا ما حدا بنا بالبحث في أسباب تلك المشكلات ودراستها حتى يتسنّى لنا وضع الحلول الممكنة لإزالة تلك المشكلات أو الحد منها على أقل تقدير؛ للوصول بالطلاب لأعلى درجة من درجات الاستيعاب للنصوص العربية وفهم مقاصدها من ناحية، والتمكن من التحدّث باللغة العربية بالدرجة المطلوبة من ناحية أخرى.

أسباب تلك المشكلات

أسباب ترجع إلى المعلم:

المعلم ليس خبيرا بطرق تعليم العربية لغير الناطقين بها.

المعلم لا يفهم العربية بالقدر المطلوب.

المعلم يستخدم لغة وسيطة لشرح العربية.

أسباب ترجع إلى الطالب:

الطالب لا يجتهد في فهم القواعد وتحصيلها.

ليس لدى الطالب الدافع إلى تعلم العربية.

اكتفاء الطالب بما يدرسه في الصف.

أسباب ترجع إلى طرق التعليم:

الاعتماد على الترجمة.

الاعتماد على التلقين وذاكرة الطالب.

الاعتماد على الأخذ من المعلم، وعدم مشاركة الطالب للمعلم في الصف.

عدم مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب.

أسباب ترجع إلى المنهج المدروس:

اعتماد الكتب الخاصة بتعليم العربية على لغة الخطاب المتداولة بين الناطقين بالعربية الآن.

عدم احترام عقلية الطالب العمرية.

عدم وضع القواعد الموضحة لكيفية فهم الطالب للتراكيب المجازية.

الاعتماد على الموضوعات المنفصلة دون المتصلة.

عدم تنويع التراكيب المستخدمة في النصوص المدروسة.

عدم توظيف القواعد النحوية والصرفية في الفهم والتحدث.

عدم توظيف الفروق اللغوية في سياقات مختلفة.

الاعتماد على بعض أنواع الدلالة.

أسباب ترجع إلى المكان والزمان:

عدم وجود التناسب بين الدرس والمدة المخصصة له.

عدم وجود البيئة المناسبة للطلاب.

الحلول

ما يرجع إلى المعلم:

إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية لذا يقع على عاتقه النصيب الأكبر في تحقيق أهداف تعليم العربية لغير الناطقين بها؛ فبداية على المعلم فهم تلك الأهداف والبحث عن طرق تحقيقها، ويعد الهدف الأسمى هو فهم الطلاب القرآن الكريم بلغته علاوة على فهم كتب التراث من تفسير وفقه وسير وغيرها.

ولأهمية المعلم في تحقيق أهداف تعليم العربية لغير الناطقين بها فمن الواجب عليه أن يتسلح بأدوات تفوق في فاعليتها تلك التي يتسلح بها معلم العربية للناطقين بها؛ فتكوين معلم العربية عموما يتميز بخصائص تمكنه من تحقيق أهداف تدريس اللغة في بيئتها، ولما وقع على عاتقه تدريسها في غير بيئتها ولغير أبنائها فمن اللازم أن « يتميز تكوين أستاذ اللغة العربية لغة ثانية بخصائص تضاف إلى التكوين العام لأستاذ اللغة الأم، وذلك بالتركيز على كسب معرفة لغوية ومهارات عملية وقدرات تقنية معينة»[1] (التكوين التربوي:١٣).

وتتمثل طرق تحقيق تلك الأهداف فيما يخص المعلم في:

فهم معلم العربية لغير أبنائها للدور المنوط به في تعليم العربية وأهمية هذا الدور، وأن يكون على قدر المسؤولية في القيام بالمهام الملقاة على عاتقه.

الإجادة التامة للعربية وقواعدها وأساليبها التي تميزها عن غيرها من اللغات.

الخضوع للدورات الخاصة بتأهيل معلمي العربية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أو الاطلاع على الكتب الخاصة بذلك إن لم تتوفّر تلك الدورات.

الاستفادة من الخبرات التي حققت تقدما ملموسا في تعليم العربية لغير الناطقين

1- Dr.Reda El-swaisy، El-takwin El-tarbwy lasatezt El-arabia legh El-nateqen bha،men mn-shorat El-monzzma el-arabia lltrbia wa Wl-thqafa we El-olom،tonos،1992،page nu:13

بها، وذلك عن طريق عقد المؤتمرات والندوات والدورات التدريبية أو المقابلات الفردية إن أمكن، وإذا تحقق للمعلم ذلك فسوف تكون لديه القدرة على توصيل الدلالات الصرفية والنحوية والمجازية والتركيبية والسياقية للطالب دون الحاجة إلى اللغة الوسيطة.

الاستفادة من الخبرات التربوية وطرق التدريس الحديثة عموما، مثل طرق التدريس التي تعتمد على الطالب، وتلك التي تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.

ومن أهم ما يحقق أهداف تعليم العربية لغير أبنائها العمل بروح الفريق للوقوف على درجة استيعاب الطلاب لعلوم العربية والأنشطة التي يمارسونها عموما لزيادة تلك الدرجة أو مواجهة القصور في استيعاب علم من علوم العربية، وهذا يلقي على عاتق المعلمين التعاون على المستوي العلمي والاجتماعي مع بعضهم بعضا من ناحية، ومع الطلاب من ناحية أخرى.

ما يرجع إلى الطالب:

إن الطالب هو أساس العملية التعليمية، وهو المستهدف الذي وضعت من أجله كل الإمكانات المتاحة ليفهم اللغة العربية بوصفها الأداة التي تعبر به الطريق إلى فهم كتاب الله وسنة رسوله الكريم ﷺ وعقيدته الإسلامية لينقلها إلى طلابه في المستقبل إذا أصبح معلما، أو إلى عامة المسلمين إذا أصبح إماما أو مفتيا، وهذا جزء من الرسالة التي يحملها الطالب على عاتقه لنشر دين الله في أرضه، وتصحيح المفاهيم الخاطئة تجاه ديننا الحنيف.

وعلى هذا الأساس يجب على الطالب أن:

يجتهد في دراسة العربية لأنها لغة الدين، ويفهم المسئولية الملقاة على عاتقه في نشر الدين الإسلامي، وعلى المعلم أن يستثمر ارتباط العربية بالدين في خلق الدافع لدى الطلاب للاجتهاد في إتقانها فمن المسلم به عند علماء التربية أننا « نتعلم بشكل أحسن إذا كان الدافع أقوى» (التعلم:١١٩).

يداوم على القراءة الحرة للكتب المدونة باللغة العربية في مختلف المجالات ولا يكتفي بما يدرسه داخل الصف، ويمكن ذلك بالتدرج بقراءة الكتب السهلة ثم الصعبة، بالاعتماد على المعاجم العربية والمعلم.

يعرف الدلالات الكلية للقوالب التركيبية العربية مثل: الجملة الفعلية والجملة

الاسمية وقوالب الشرط والوصف والإضافة والحال وغيرها، واستخدام تلك القوالب في التحدث، وذلك بالرجوع إلى المعلم ليدربه على استخدام تلك القوالب ومن ثمّ استخدامها في التحدّث مع معلمه وزملاء الصف أو غيرهم إن أمكن.

يداوم على التحدث بالعربية داخل الصف مع معلمه وزملائه، وخارج الصف قدر المستطاع، لتطبيق القواعد التي درسها في الصف؛ فإن التطبيق عن طريق التحدث يرسخ فهم الطالب لتلك القواعد فلا يكون في حاجة إلى مراجعتها باستمرار، كما يكسبه التطبيق بالتحدث فهم كلمات وتراكيب جديدة لم يدرسها في الصف، وربما يؤدي التحدث إلى فهم بعض القواعد التي لم يفهمها الطالب داخل الصف، كما أن التحدث في بعض الأحيان يكسر تهيب الطالب من العربية، ويعده نفسيا إلى مزيد من الفهم والتحصيل والاطلاع فـ « الحديث الشفهي مهم للغاية، ولن يتم التعليم بدونه والتشجيع عليه واجب، والصبر إزاءه أشدّ وجوبا، إذ على المدرس أن يقدر ظروف تعلم العربية لغير الناطقين بها، إنها ليست الظروف الطبيعية المتسعة الميدان التي تلقى فيها اللغة الأم، ولا يجوز للمدرس أن يطارد أخطاء التلميذ في الحديث الشفهي فعليه هنا أن يكتفي بتصحيح الفاحش منها الذي قد يسيء عن غير قصد أو يقلب المعنى» (تجربة الأزهر:٦٧).

ولا يعني عدم مطاردة المعلم لجميع أخطاء الطالب خلال عملية المحادثة أن يدوم ذلك في كل مراحل تعليم العربية، بل من الأفضل أن يقتصر ذلك على المرحلة الأولى.

يستخدم الكلمات المشتركة بين لغته واللغة العربية في التحدث–باعتبار ذلك بداية ونقطة انطلاق– وذلك بعد إخضاعها لقواعد الصرف والنحو العربيين، وأغلب هذه الكلمات تندرج تحت المشتقات المبدوءة بالميم والمصادر.

يستمع إلى العربية عن طريق وسائل الإعلام الناطقة بالعربية الفصحى للتعود على العربية والشعور بالألفة تجاهها، كما أن السماع من التطبيقات المهمة التي تساعد الطالب على فهم العربية بصورة أشمل.

ما يرجع إلى طرق التعليم:

تعد طرق التعليم الوسيط بين المعلم والطالب داخل الصف، ينقل من خلالها المعلم المعلومات للطالب بغرض فهمها، ومن الملاحظ أن المعلم يعتمد في ذلك على الترجمة، وقد أثبت حديثا عدم نفعها في تحقيق الفهم الشامل للنصوص والقواعد المدروسة « وفي الحقيقة ليس إيجاد الطريقة المناسبة بالأمر السهل، ونظرة إلى الطرق المتبعة في التدريس نجدها تقليدية تعتمد على التلقين النظري كما يعتمد تدريسها في البلاد الأجنبية على الترجمة، فينال هذا الجانب الاهتمام أكثر من التطبيق لفهم اللغة واستعمالها، فالابتعاد عن الترجمة هو خير طريقة لتعليم اللغة العربية للأجانب؛ إذ إن الاقتصار على اللغة العربية يجبر الطالب على استعمالها ويعود حسن استعمالها والتعرف على ألفاظها وأصواتها» (اللغة العربية وتدريسها:٤٢).

ومن المعلمين من يعتمد على التلقين – المعتمد على ذاكرة الطالب– لتوصيل معلومات الدرس إلى الطالب، وبالرغم من نفع التلقين في العملية التعليمية إلا أن هذا النفع يتسم بالآنية، أما على المدى الطويل فلا يبقى من تلك المعلومات إلا القليل الذي ربما لا يسمن ولا يغني لتحقيق الاتصال ولو شبه الكامل باللغة، كما أنه أقل فاعلية في عصرنا الحاضر للطفرة التقنية وتعدد الاهتمامات الحياتية التي تخزن في ذاكرة الطالب فتضعف تلقيه للعلوم داخل الصفّ لانشغال الذاكرة بأمور يومية وحياتية تفرض نفسها عليها.

وعلى هذا الأساس فإن اعتماد العملية التعليمية على التلقين يجعل قياس استيعاب الطالب للمواد المدروسة مبنيا على قوة ذاكرته دون مهارته في ممارسة اللغة.

وتستتبع طريقة التلقين قيام العملية التعليمية داخل الصفّ على المعلم مما يستدعي انعدام مشاركة الطلاب للمعلم بالصورة المطلوبة في الصفّ، وهذا على أقل تقدير يصيب الطلاب بالملل، ولا يضمن بقاء أذهانهم مع المعلم طول مدّة تلقي الدرس من ناحية، ومن ناحية أخرى فإن فرصة التطبيق وممارسة ما درسه الطلاب من القواعد قد انعدمت تماما داخل الصفّ، فيكون حال الطالب كحال من يقرأ عن كيفية قيادة السيارة فيجمع المعلومات الكافية دون أن يتدرب على القيادة، وإذا استمرّت المعلومات النظرية لفترة طويلة في ذهنه دون التطبيق بممارسة القيادة فسوف تتلاشى تلك المعلومات شيئا فشيئا من ذهنه.

«وبصرف النظر عن اختلاف العلماء في منطلقاتهم الفكرية فإنهم يجمعون على

وجود فروق فردية بين الناس من حيث قدراتهم وطبائعهم ودوافعهم وأمزجتهم واستعداداتهم وانفعالاتهم» (علم النفس في القرن العشرين:٤٣٢).

ولعل عدم مراعاة المعلم الفروق الفردية بين الطلاب- ويعد التلقين من أحد المسببات لها- لا يحقق الأهداف المرجوة من تعليم اللغة العربية لغير أبنائها؛ إذ تستفيد الفئة الأقوى ذاكرة أو الأقوى دافعا أو الأكثر اجتهادا مما يلقيه عليهم المعلم في مقابل تذبذب الفائدة عند الفئة التي لا تتميز بتلك السمات.

وعلى هذا الأساس يجب على المعلم أن:

يعتمد على شرح القوالب النحوية قالبا قالبا، وشرح الدلالات المختلفة لتلك القوالب مع التطبيق على عدد كبير من الجمل المختصة بكل قالب، وشرح الصيغ الصرفية والفروق الدلالية بينها؛ وذلك لتفادي الاعتماد على الترجمة قدر الإمكان.

يعتمد على وسائل أخرى مستمدة من طرق تعليم العربية لغير الناطقين بها، ومن ذلك استخدام حركات الوجه والجسد وتمثيل المعنى بالصوت الموحي، وتوزيع الأدوار على الطلاب وإقامة الحوار أو المناقشة بينهم، مع إقامة المناظرات الحرة داخل الصف.

يحث الطلاب على استخدام القوالب النحوية التي فهموها، بكلمات جديدة متعلقة بالدرس أو غير متعلقة به؛ لتفادي الاعتماد على ذاكرة الطالب وحدها.

يوزع الدرس على فئة من الطلاب قبل الدرس بمدة كافية وتكليفهم بشرحه بأي وسيلة وقت الدرس؛ لضمان اعتماد الطالب على نفسه في فهم الدرس فيستطيع المواصلة في القراءة والفهم دون الحاجة إلى وجود المعلم؛ وذلك مفيد للطلاب بعد التخرج في الجامعة.

يشرح المعلم الدرس بطرق مختلفة لمراعاة الفروق الفردية في الفهم بين الطلاب، ومن ذلك التكرار والتبسيط، والسماح للطلاب المتفوقين واحدا تلو الآخر بإعادة شرح الدرس لزملائهم في الصف، ويقتصر دور المعلم على السماع والتصحيح.

يقسم المعلم الدرس بمشاركة الطلاب إلى فقرات متصلة والقيام بوضع العناوين الفرعية المتصلة بعنوان الدرس، والربط بين الدلالات التركيبية للجمل ودلالات العناوين الفرعية ثم العنوان الرئيس للدرس؛ ليفهم الطالب ما يستغلق على فهمه عن طريق الدلالة السياقية.

ما يرجع إلى الكتاب المدروس:

إن عملية اختيار الكتاب الرسمي الذي يدرس للطلاب داخل الصف من أصعب الخطوات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها؛ إذ يمثل الكتاب صلة تربط الطالب باللغة العربية. وتعد مشكلة إعداد الكتاب من المشاكل التي تداولها المختصون بهذا العلم للوصول إلى وضع كتاب يعمل على رفع مستوى الطالب إلى درجة الكفاءة في إتقان اللغة، وهو ما حدا بأحد المختصين بهذا العلم إلى الاعتراف بالقصور في وضع الكتاب الذي يصل بالطالب إلى تلك الدرجة من الكفاءة؛ فـــ «قضية الكفاءة بمعنى المستوى النهائي في إتقان اللغة العربية بمهاراتها المختلفة من: حديث واستماع وقراءة وكتابة، والذي نسعى بالمتعلم الأجنبي الجاد الذي يسلم نفسه كلية لنا إلى الوصول إليه، هذه القضية لم نتناولها بالفحص لا عند كتابة الكتب التي ألفناها ولا عند إقامة المناهج التي وضعناها لتعليم هذا الطالب» (الكفاءة في تعلم اللغة العربية:٤٨).

ولا يعني وجود القصور في الكتاب أن تتوقف عملية التأليف، بل يلزم أن يعالج القصور قدر الإمكان، ويمكن أن تغني خبرة المعلم عن الكتاب أحيانا؛ وذلك بتعيين نصوص منفصلة أو متصلة تساعد المعلم في إقامة الحوار بينه وبين الطلاب، وتساعد الطالب على فهم التراكيب والقوالب المختلفة واستخدامها في التحدث، ولكن ذلك لا يصل بالطالب إلى درجة الكفاءة بالضرورة.

وبإنعام النظر في الكتب المختصة بتدريس العربية لغير أبنائها قد خرجنا بالملحوظات الأولية التي سبق ذكرها في المشكلات المتعلقة بالكتاب المدروس، ولم يكن الهدف من ذلك نقد تلك الكتب بطريقة سلبية، وإنما محاولة لعلاج القصور فيها.

يلزم أن تتحقق في الكتاب الرسمي الشروط الآتية:

الاعتماد على اللغة المتداولة بين الناطقين بالعربية في الماضي والحاضر على السواء، وذلك عن طريق توزيع النصوص المدروسة بين القديم والحديث وليس الحديث وحده، مع مراعاة أن تكون المفردات والتراكيب موزعة بين القديم والحديث أيضا؛ وذلك لسد الفجوة بين ما يدرسه الطالب في العام التحضيري وبقية الأعوام التالية، وقد لمسنا تلك الفجوة من خلال صدمة طلاب الصف الأول عند قراءة متون التفسير والحديث وغيرها – التي تتميز بمتانة الأسلوب وتضمنها لمفردات وتراكيب ربما ليس

البعض منها متداولا على ألسنة الناطقين بالعربية الآن- التي قد تتفق في أسلوبها أحيانا مع ما درسه الطلاب في الصف التحضيري أو تفترق عنها أحيانا أخرى.

احترام عقلية الطالب العمرية؛ فالكتب تعتمد على الصور بطريقة مفرطة حتى إن الكثير من الدروس تحتوي على عدد من الصور أكثر من الجمل، وذلك إنما يؤثر في عقلية الطالب فتصبح معادلة لمن هم دون العاشرة-أو أقل- من الناطقين بالعربية، وفي بعض الأحيان يفهم الطالب الصورة بطريقة غير صحيحة، ولهذا يجب أن تستخدم الصور بقدر الحاجة إليها، ويفسح الدرس لمزيد من التراكيب التي تفيد الطالب.

وضع القواعد الموضحة لكيفية فهم الطالب للتراكيب المجازية، ويمكن ذلك من خلال توزيع التراكيب المجازية على الدروس ووضع التراكيب الحقيقية المقابلة لها، مع تكرارها في سياقات مختلفة، فيعلم الطالب المقابل الحقيقي للتراكيب المجازية عندما يتلقاها، كما يمكن اختيار منهج منفصل لبعض دروس البلاغة المبسطة للمرحلة التمهيدية.

الاعتماد على الموضوعات المنفصلة والمتصلة معا؛ فأهمية النص المتصل قد تفوق تلك النصوص المنفصلة في تعليم العربية؛ إذ يتميز النص المتصل ببقاء مفرداته وتراكيبه الحقيقية والمجازية ودلالاتها في ذهن الطالب يسترجعها خلال دراسته لأجزاء النص المتصل، ويسترجعها عند الحاجة لبقائها في ذهنه لفترات طويلة، كما يمكّنه من تلخيص أجزاء النص ووضع العناوين الفرعية، وربط الدلالات الفرعية بالدلالات الكلية للنص المتصل، مع مراعاة أن تشمل النصوص المنفصلة موضوعات خاصة بالتفسير والحديث والفقه والسير والتصوف وغيرها على أن تنقل تلك الموضوعات من مصادرها مع إمكانية التعديل بالتبسيط أو الشرح، وأن تتضمن فنونا من الأدب العربي من نثر ورسائل ومسرح وخطابة وغيرها؛ وذلك لتحقيق المعادلة بين الأساليب والتراكيب العربية القديمة والحديثة في عملية تعلم اللغة العربية ليقترب الطالب من فهم القرآن وعلومه في السنوات التالية للصف التحضيري من ناحية، والتواصل مع الناطقين بالعربية الآن في سهولة سواء عن طريق المشافهة أم الاطلاع على كتبهم من ناحية أخرى.

تنويع التراكيب المستخدمة في النصوص المدروسة مع تسليط الضوء على التراكيب بتكرارها وتوضيح دلالاتها في سياقات مختلفة، ووضع ما يحدو بالطالب إلى استخدامها

داخل الصف وخارجه، وذلك عن طريق الأنشطة والتدريبات.

توظيف القواعد النحوية والصرفية في الفهم والتحدث، وذلك عن طريق توضيح الدلالات الصرفية للصيغ والفروق الدلالية بينها، ومثل ذلك مع القواعد النحوية؛ لتحد من اعتماد الطالب على الترجمة أو النظر في المعجم.

توظيف الفروق اللغوية بين الكلمات في سياقات مختلفة يفهمها الطالب من خلال الدلالة الكلية للتركيب أو السياق.

الاعتماد على أنواع الدلالات من دلالة نحوية وصرفية وتركيبية ومجازية وسياقية وعرفية وشرعية وغيرها من الدلالات.

الاعتماد على معجم عربي عربي لزيادة الحصيلة اللغوية عند الطلاب.

ومن اللازم ألا تنقطع صلة الطلاب بدروس العربية وعلومها وآدابها في الصفوف التالية للصف التحضيري، بل من الأفضل إفساح المجال لها في تلك الصفوف لتحقيق الكفاءة المطلوبة في إتقان اللغة.

ما يرجع إلى المكان والزمان:

إن عاملي الزمان والمكان في غاية الأهمية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، أما المكان فالغالب أن الراغبين في تعلم اللغة العربية من غير الناطقين بها يتوجهون لدراستها في أحد المراكز الحكومية أو الخاصة في إحدى الدول الناطقة بالعربية مثل: سورية، ومصر، والسعودية، والأردن، وغيرها، وعلى هذا فإن الدارس تتوفر له البيئة العربية في الجامعات والأسواق وغيرها لممارسة اللغة التي يدرس قواعدها مع الناطقين بها، وتلك الممارسة تمكنه من إتقان اللغة حتى دون دراستها في بعض الأحيان.

وبالرغم من عدم توفر البيئة العربية لطلابنا فمن الممكن وضع البدائل لتلك البيئة قدر الإمكان، ومن ذلك:

حث الطلاب على التحدث بالعربية داخل الصف مع المعلمين والزملاء قدر الإمكان، ويساعد في ذلك تطبيق طرق التعليم التي تعتمد على الطالب في الأساس وقد سبقت الإشارة إليها.

تحديد يوم أو يومين من أيام الأسبوع - إن أمكن - للتحدث بالعربية خارج الصفوف وداخل أروقة الكلية، وقد طبق ذلك في كلية الإلهيات بجامعة يوزينجي ييل بطريقة ما

تحت رعاية السيد الفاضل عميد الكلية، ولاقت نجاحا باهرا.

إدخال محطات التلفاز الناطقة بالعربية الفصحى إلى حجرة استراحة الطلاب المركزية أو المكتبة لتتعود آذانهم على سماع العربية والشعور بالألفة تجاهها.

إقامة العروض الأدبية والمسرحية باللغة العربية على مدار العام، وقد طبق ذلك خلال العامين السابقين في كلية الإلهيات بجامعة أتاتورك- خلال فترة عملي بها وقد تشرفت بتصميم تلك العروض وتأليف المسرحيات وتدريب الطلاب- تحت رعاية السيد الفاضل عميد الكلية، ولاقت نجاحا طيبا واستجابة من الطلاب، كما طبق ذلك في العام المنصرم في كلية الإلهيات بجامعة يوزينجي ييل تحت رعاية السيد الفاضل عميد الكلية، ولاقت نجاحا طيبا واستجابة من الطلاب أيضا، والمطلوب زيادة تلك العروض وتوسيع الدائرة بمشاركة قدر كبير من الطلاب.

تسيير رحلات صيفية للطلاب تحت إشراف الكليات إلى الدول الناطقة بالعربية إن أمكن، وقد تم ذلك في العديد من الكليات.

أما الزمان المحدد لتعليم العربية لغير الناطقين بها في المراكز المضطلعة بذلك في الدول الناطقة بالعربية فلا يقل عن عشرين ساعة أسبوعيا أكثرها مخصص للمحادثة، كما لا يقل عن أربعمائة ساعة باعتبار تلك المدة مرحلة تمهيدية متصلة في طريق إتقان العربية في سنوات قادمة تحدد بين سنتين وثلاث سنوات، والفارق أن المدة المخصصة للدرس في تلك المراكز لا تتضمن الترجمة وإنما تلقى الدروس باللغة العربية فقط ويركز فيها على المحادثة وتوظيف القواعد، وعلى هذا فيمكن وضع البدائل قدر الإمكان، ومن ذلك:

إدخال منهج للقراءة والمحادثة والقواعد العربية لجميع الصفوف حتى التخرج في الكلية حتى لا تنقطع صلة الطلاب بها، وألا تقتصر دراستهم للقرآن وعلومه على الترجمة.

إقامة الأنشطة ودورات تعليم العربية في العطلات القصيرة والطويلة حتى تكون مدة دراسة العربية متصلة غير منقطعة، ولا يضطر المعلمون إلى مراجعة الدروس للطلاب بعد كل عطلة.

الحد من الترجمة قدر الإمكان حتى تزيد ساعات التلقي بالعربية.

زيادة الساعات المخصصة للمحادثة العربية؛ فإتقان التحدث يساعد الطالب على مواصلة الاطلاع على العربية وعلومها وآدابها، ويسهل عليه مواصلة الدرس.

والله المستعان

المصادر والمراجع:

- التعلّم، تأليف: سارنوف.أ.مدنيك، هوارد.ر.بوليو، أليزابيث. ف.لوفتس، ترجمة: د.محمد عماد الدين إسماعيل، د.محمد عثمان نجاتي، دار الشروق، القاهرة، الطبعة الثالثة، ١٩٨٩.
- التكوين التربوي لأساتذة العربية لغير الناطقين بها، د. رضا السويسي، من منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢.
- اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها- نحو منهج لإعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها، محمد ممدوح بدران، من منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢.
- تجربة الأزهر الشريف في مجال تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، د. علي أحمد علي الخطيب، من منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢.
- علم النفس في القرن العشرين، د.بدر الدين عامود، من منشورات اتحاد الكتاب العرب. دمشق، ٢٠٠١.
- مقتضيات الكفاءة في تعلم اللغة العربية كلغة إضافية، د. السعيد محمد بدوي، من منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، ١٩٩٢.



أهم مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في تركيا: ملاحظات ميدانية

د. أحمد صنوبر

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية

بجامعة التاسع والعشرين من أيار

مقدمة

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على سيدنا محمد وعلى آله وصحبه الطاهرين، وبعد:

فهذه ورقة بحثية تدرس مشكلات برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها في الجامعات التركية، وتتخصص في برامج السنة التحضيرية من كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية في جامعات إسطنبول.

وتأتي أهمية هذه الورقة في ذكرها للمشكلات التي تعانيها تلك البرامج بعد الإقبال الكبير في السنوات الأخيرة في تركيا على تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية وفي ثانويات الأئمة والخطباء وفي أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والتربية، وهذا الإقبال سلاح ذو حدين فيما أرى: فهو نشر للعربية واهتمام بها وتقوية للعلاقات مع العالم العربي وزيادة معرفة بالقضايا الدينية التفصيلية من جهة، لكنه خطير إن لم يبن على أسس قوية راسخة في أساليب التعليم وبناء البرامج؛ فإن تلك البرامج إن فشلت في تقديم العربية على أحسن وجه فإن ذلك سيعود بالنقد على اللغة برمتها، وسيتهم أهلها بالتخلف وعدم القدرة على مواكبة المتغيرات الحديثة في أساليب

التعليم والتدريس، والتواصل مع الآخر عموما.

وليس الفشل في كثير من هذه البرامج أمرا مستبعدا، فإن حقل تعليم العربية لأهلها يعاني من مشكلات كثيرة فضلا عن حقل تعليم العربية للناطقين بغيرها، ولا تكاد يد الباحث في هذا المجال تقع على مؤسسات متميزة فضلا عن مناهج فضلا عن أساتذة متميزين.

إن مما يلحظ بقوة في الجامعات التركية كثرة شكوى الأساتذة العرب والأتراك من جهة، والطلبة من جهة أخرى من تعليم العربية وأساليبها ومناهجها، وهي شكوى مبررة للضعف الموجود في مؤسسات تعليم العربية، وأساس حل تلك المشكلات التنبه إلى وجودها أولا ثم محاولة المعالجة، ومن هنا فقد جاءت هذه الورقة البحثية خطوةً من خطوات التنبيه إلى تلك المشكلات ومحاولة علاجها ثانيا، ولعل أبحاثا تلحقها وتكمل النقص فيها ليتم بناء تعليم العربية على وجه مُرضٍ للطلاب والمدرسين.

وقد لجأت في هذا البحث إلى التجربة العملية أكثر من النظرية، معتمدا على الملاحظة الشخصية والخبرة العملية مدة تربو على عقد من الزمان، وعلى مقابلات علمية عديدة استقرأت فيها آراء كثير من معلمي العربية في تركيا على اختلاف جنسياتهم، وآراء كثير من رؤساء الأقسام ومدراء البرامج، فضلا عن آراء كثير من الطلاب المهتمين بتعلم العربية والمعتنين بها، ولم أتعرض لكثير من النظريات والآراء التي لا تخدم البرامج على أرض الواقع، وحاولت أن يكون تطبيقيا ما استطعت، بحيث يمكن الاستفادة منه في البرامج حقيقة، وحاولت أن أتخصص في مشكلات البرامج ولم أتعرض لمشكلات الطلاب ولا مشكلات المدرسين التفصيلية، فالمرجو من هذه الورقة أن تعطي صورةً عامة لشكل برنامجٍ يعلم العربية للناطقين بغيرها ويستطيع تجاوز عقبات كثيرة وتحديات تواجه كثيرا من البرامج في تركيا.

ولكون واقع تعليم العربية في الجامعات التركية في العقود الأخيرة لا ينفك عن التراث العثماني الطويل في تعليم العربية فقد آثرت أن أفرد لتاريخ تعليم العربية في التراث العثماني جزءا بدأت به البحث ليتصور القارئ الكريم الواقع بطريقة أوضح.

وعليه فقد جاء البحث مرتبا على الوجه الآتي:

أولا: تعليم العربية إبان الدولة العثمانية.

ثانيا: تعليم العربية في تركيا الحديثة.

ثالثا: نظرة عامة على برامج تعليم العربية في جامعات إسطنبول.

رابعا: التحديات التي تواجه برامج تعليم العربية في إسطنبول.

ثم أذكر في الخاتمة أهم النتائج والتوصيات.

وإني لأرجو أن يكون في هذا البحث خدمة للعربية لغة القرآن الكريم وأن ينتفع به الباحثون، والحمد لله رب العالمين.

أولا: تعليم العربية إبان الدولة العثمانية:

إن فهم واقع تعليم العربية بوصفها لغة ثانية في تركيا الحديثة لا ينفك عن فهم الإرث العثماني المشهور في تعليم العربية؛ فإن أساليب التدريس لم تختلف إلى وقت قريب جدا، بل يمكن القول إن كثيرا من أساليب التدريس العثمانية ما زالت حاضرة بقوة في المدارس التراثية وفي بعض المعاهد والجامعات الحديثة، وعلى ذلك فلا بد لفهم الواقع الآن من فهم أساليب التدريس والمقررات في التراث العثماني.

بدأ اهتمام العثمانيين ببناء المدارس والتعليم مبكرا، فأسست أول مدرسة عثمانية في مدينة إزنيك في عهد السلطان أورخان غازي سنة ١٣٣٠م، وتبعتها مدارس أخرى كثيرة، وانقسمت إلى المكاتب والمدارس، أما المكاتب فأشبه ما تكون اليوم بالمدارس الابتدائية، وكانت موجودة في كل حي وقرية وكانت متصلة بالمساجد غالبا، وقد انتشرت انتشارا واسعا في القرنين الخامس عشر والسادس عشر، وقدر بعض الباحثين عدد المكاتب في إسطنبول وحدها في تلك الحقبة بألف مكتب.[١] يدخلها الصبي الذي بلغ أربع أو خمس سنوات، ويدرس فيها قراءة القرآن الكريم والتجويد والخط والأخلاق الحسنة، ويتوقع منه أن يكتسب طريقة القراءة الصحيحة بالعربية؛ لأنه يتعلم قراءة القرآن الكريم وتجويده.

وأما المدارس –وأشبه ما تكون اليوم بالمدارس المتوسطة– فيلتحق بها الطالب

١– د. أحمد عبد الله نجم، التعليم في الدولة العثمانية، دراسة لدور المدرسة من ظهور الدول حتى وفاة السلطان سليمان القانوني، في ضوء المصادر التركية، دار الهداية، مصر، ط ١، ٢٠٠٩، ص ٨٠.

بعد تخرجه في المكتب، وتنقسم إلى خمس مراحل: مدارس حاشية التجريد، ومدارس المفتاح، ومدارس التلويح، ومدارس الخارج، ومدارس الداخل، وترتبط أسماء هذه المراحل أيضا برواتب مدرسيها التي كانت تزيد بحسب الدرجة العلمية للمدرسة؛ فالمدرّس في حاشية التجريد كان يتقاضى عشرين أقجة يوميا ولذلك تسمى مدارس العشرين، وفي مدارس المفتاح يتقاضى ثلاثين فتسمى مدارس الثلاثين، وفي مدارس التلويح أربعين، وفي مدارس الخارج خمسة وأربعين، وفي مدارس الداخل خمسين أقجة.

وكانت تلك المدارس تشكل منظومة مترابطة فلا يمكَّن الطالب من الدخول إلى المرحلة التالية إلا إن أخذ الإجازة من أستاذ المرحلة السابقة.[١]

كان الطالب يقرأ في مرحلة حاشية التجريد كتاب حاشية الشريف الجرجاني على كتاب التجريد لنصير الدين الطوسي في علم الكلام، بالعربية، ويترجم له الأستاذ بالتركية، ويقرأ بجانب ذلك كتاب «الأمثلة» و«بناء الأفعال» و«المقصود» وكلها لمؤلف مجهول، وكتاب «العزي في التصريف» للشيخ عز الدين إبراهيم الزنجاني (ت٦٥٥هـ)، وكتاب «الشافية» لابن الحاجب (ت٦٤٦هـ)، و«مراح الأرواح» لأحمد بن علي بن مسعود وكلها في الصرف، ويدرس كذلك «العوامل» للإمام عبد القاهر الجرجاني (ت٤٧١هـ) للبركوي(ت٩٨١هـ) و«الكافية» لابن الحاجب (ت٦٤٦هـ) و«الألفية» لابن مالك (ت٦٧٢هـ) في النحو، ويقرأ كتبا في المنطق والفقه[٢]، وقد اختلفت مدة الدراسة في هذه المرحلة من عام (في عهد السلطان محمد الفاتح) إلى عامين (في منتصف القرن العاشر الهجري) وعادت إلى عام (في نهاية القرن العاشر الهجري).[٣]

وتظهر الأهمية البالغة للعربية في المدارس العثمانية من خلال تدريس هذه الكتب؛ إذ بدون التمكن في علمي النحو والصرف لن يستطيع الطالب فهم المفردة ولا فهم الجملة في الكتب التراثية العربية، فلذا أولى العلماء العثمانيون هذه العلوم عناية فائقة في التدريس في المرحلة الأولى للطلاب.

وإذا أجيز الطالب في هذه المرحلة وانتهى من قراءة الكتب فإنه ينتقل إلى المرحلة التالية «مدارس المفتاح» وسميت بذلك نسبة إلى كتاب «مفتاح العلوم» للسكاكي

١- انظر: د. أحمد نجم، التعليم في الدولة العثمانية، ص٨٣.

٢- انظر: د. أحمد نجم، التعليم في الدولة العثمانية ص٨٥-٨٦

٣- د. أحمد نجم، التعليم في الدولة العثمانية ص٨٥.

(ت٦٢٦هـ) في البلاغة العربية، وهو أشهر كتاب كان يدرس في هذه المرحلة، ويقرأ معه كتبا في الفقه والحديث وعلم الكلام[١]، ولا يقرأ في هذه المرحلة شيئا من النحو والصرف؛ إذ المفترض أنه انتهى من ذلك العلم وأتقنه.

لكن الطالب يستمر في دراسة البلاغة في المرحلة الثالثة «مدارس التلويح» -وقد سميت بذلك نسبة إلى كتاب «التلويح على التوضيح» لسعد الدين التفتازاني (ت٧٩٢هـ) في أصول الفقه، وقد كان أشهر كتاب يدرس في هذه المرحلة- فيدرس كذلك «مفتاح العلوم» في البلاغة بشروحه، ويدرس غير ذلك من الفقه والحديث [٢].

وتنتهي دراسة العربية (بلاغة ونحوا وصرفا) في هذه المرحلة لكن الكتب العربية تستمر مع الطالب فيقرأ في الفقه والكلام والحديث وأصول الفقه والتفسير كتبا عالية بالعربية.

وعلى هذا فقد احتلت دراسة العربية المكانة العالية والركن الرئيس في نظام التعليم الديني العثماني، وظاهر من أسماء الكتب في العلوم جميعها أنها مصنفة بالعربية، فإتقان العربية في غاية الأهمية لدراسة تلك العلوم، لكن هل كانت طريقة تعليم العربية تتجاوز طريقة النحو والترجمة المعروفة[٣]؟ أي بمعنى آخر: هل اهتم العثمانيون بالعربية محادثة واستماعا وكتابة أم ان الهدف الرئيس من تعلم العربية كان القراءة وفهم المقروء فاقتصروا عليه؟

الظاهر من تراث العثمانيين أن هدف تعليم العربية لم يكن للتواصل مع العرب وإنما كان للتواصل مع الكتب؛ فالمقصود هو فهم النصوص التراثية، ولم يكن التراث الإسلامي إلا بالعربية، فلا بد منها، ولذلك لم يترجم علماء العثمانيين تلك الكتب إلى اللغة العثمانية؛ إذ تعلم العربية فرض كفاية[٤]، ولا فائدة كبيرة ترجى من الترجمة، فلن

١- انظر: Ali BULUT، "Et-Tecribetü't-Türkiyye p. ٤ و د. أحمد نجم، التعليم في الدول العثمانية ص ٨٨.

٢- السابق.

٣- انظر لشرح طريقة النحو والترجمة وغيرها من الطرق: دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د. عبدة الراجحي، ود. علي شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤، ص١٠١، ود. حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، ١٩٨٧، ص ٣٩ وما بعدها، ود. عمر الصديق عبد الله، الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الخامس، يونيو ٢٠٠٧، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان ص٢٧ وما بعدها.

4- Dursun HAZER، OSMANLI MEDRESELERİNDE ARAPÇA ÖĞRETİMİ VE OKUTU-

يتأهل طالب في العلوم الإسلامية إلا إن أتقن العربية وفهم تراثه، فالترجمة تضييع للجهد، لكنه يتعلم الترجمة في الدرس، فلم يكن شرح الكتاب العربي إلا بالعثمانية، مما يعطي الطالب ملكة في فهم النص بدقة، ويعطيه ملكة أخرى في ترجمة النص تفيده لما يبدأ مرحلة تدريس الكتب، بالإضافة إلى اعتقاد العثمانيين أن تعلم العربية فرض كفاية.

فيمكن القول: إن سيطرة طريقة النحو والترجمة على تعليم العربية في تلك الحقبة أدى إلى إهمال مهارتي المحادثة والاستماع، بخلاف القراءة والكتابة، ويدل على ذلك أنهم لما احتاجوا إلى إرسال أساتذة للتدريس في الثانويات في طرابلس والشام بعد عصر التنظيمات (١٨٣٩م) لم يجدوا من يتقن العربية محادثة في إسطنبول وغيرها، فلجؤوا إلى إرسال بعض الأساتذة إلى مدينة حلب لممارسة العربية مع أهلها، ومن ثم الانتقال إلى تلك المدن للتدريس، مما يؤكد أن مهارة المحادثة كانت معدومة أو ضعيفة في مدينة مثل إسطنبول في تلك الحقبة.[١]

فهذه أول ملحوظة على طريقة تعليم العربية في العهد العثماني، ويضاف إليها:

أن طريقة التعليم كانت تعتمد على حفظ الكتب، فكان يجب على الطالب أن يحفظ كتاب «الأمثلة» و«بناء الأفعال» و«المقصود» وغيرها من الكتب[٢]، وفي طريقة الحفظ ما يؤثر في الفهم أحيانا، فيلقي بظلال سلبية على المتلقي عموما.

أن تعليم العربية اقتصر على علوم الآلة (النحو والصرف والبلاغة) وكان الهدف منها واضحا، وهو فهم الكتاب العالية في التفسير والحديث وأصول الفقه والكلام، ولم تدرس كتب الأدب العربي دراسة تحسن لغة الطالب العربية[٣]، فبقي كثير من الإنتاج اللغوي الكتابي العثماني محصورا في قوالب معينة هي قوالب المتون والحواشي، ولذا قلما نجد عالما عثمانيا تفنن في التعبيرات العربية وتنوع في أساليب الكتابة بما يخرجه عن الأسلوب المتأخر المعروف.

لكن يقال هنا: إن ذلك لم يكن نهج العثمانيين فحسب، بل إن نهج عدد من علماء

LAN DERS KİTAPLARI، Gazi Üniversitesi Çorum İlahiyat Fakültesi Dergisi. P. 277.،

1- Dursun HAZER، OSMANLI MEDRESELERİNDE. P. 278.

2- Dursun HAZER، OSMANLI MEDRESELERİNDE p. 275

3- Dursun HAZER، OSMANLI MEDRESELERİNDE p. 278

العرب في البلاد العربية لم يكن مختلفا عن ذلك، ودونك الكتب في علوم التفسير والحديث والفقه والأصول والكلام في القرون المتأخرة لن تجدها تخرج عن ذلك النهج.

وأرى أن السبب في ذلك كان سيطرة المنهج المدرسي على التعليم الديني؛ فقد كان المنهج موحدا أو أشبه ما يكون بالموحد، مما أنتج ذلك الأسلوب الجاد في الإنتاج الكتابي عند العلماء في تلك الحقبة.

كانت النقطة الأساسية في المنهج الدراسي هي الكتاب، وعليه يدور الدرس، وعليه تدور المرحلة وتخرج الطالب، فإذا انتهى الطالب من حفظ الكتاب ودراسته، وسمع شرحه -أو ترجمته بالتركية- من الأستاذ انتقل إلى المرحلة التالية، ولذا فإن العبرة بعلم الطالب ما حصّل من دراسة في الكتب.[١]

لم تختلف الكتب المدرسية في تاريخ المدرسة العثمانية، مما يشير إلى حالة من الجمود والتوقف وعدم الإبداع.

كان في تلك الكتب المدرسية كثير من التفاصيل التي يغرق فيها الأستاذ والطالب، مما يصعب عملية التعليم، وعادة ما ينشغل العلماء بهذه التفاصيل عن إبداع فكرة جديدة في العلم، ولذا فإننا نجد الانتقادات في تلك الحقبة تنصب على التفاصيل في الحواشي والتعبيرات فيها لا على الكليات.[٢]

إلا أنه لا بد من بيان أن تلك الطريقة في التعليم عموما كانت سائدة في معظم البلدان العربية والإسلامية، لا تكاد تخرج عنها في العصور المتأخرة، ولهذا أسباب ودوافع كثيرة يخرج إيرادها عن مقصود البحث.

ويقال الأمر نفسه في طريقة النحو والترجمة فإن الطريقة السائدة في بقاع العالم في تلك العصور كانت تلك الطريقة، ولم تكن مقتصرة على العثمانيين، فإن الأوروبيين في عصر النهضة (في القرنين الخامس عشر والسادس عشر الميلاديين) كانوا ملتزمين بهذه الطريقة، فقد عكفوا على تعلم اللغتين اللاتينية والإغريقية ونقل الأعمال الفلسفية والأدبية والفنية إلى لغاتهم الجديدة وذلك بترجمتها ونشرها[٣]؛ «فلم يكن من المستغرب

1- Dursun HAZER، OSMANLI MEDRESELERİNDE p.281

2- Dursun HAZER، OSMANLI MEDRESELERİNDE p292-293

٣- انظر: دوغلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د. عبده الراجحي، د. علي شعبان، دار النهضة، بيروت، ١٩٩٤، ص١٠١.

أن ترى العالم اللغوي الكبير يترجم روائع الأدب وأمهات الكتب الفلسفية من اللغة الأجنبية إلى لغته الأم، ومع ذلك تجده عاجزا عن الاستمرار في محادثة باللغة الأجنبية تستغرق دقائق معدودات؛ وذلك لسبب بسيط، هو أنه لم يتعود سماع هذه اللغة ولا النطق بها، وإنما كان تعامله معها محصورا في دائرة النص المكتوب».[١]

ويقتضي الإنصاف أن نقول: إن هذه الطريقة كانت ملائمة لطبيعة ذلك العصر ووسائل الاتصال فيه[٢]؛ فكيف نطلب من عالم عثماني يعيش في قونيا أو في بورصة أن يهتم بالمحادثة والتواصل مع أبناء اللغة العربية ويصرف لذلك أوقاتا كثيرة وجهدا ومعاناة على حساب تعمقه وتخصصه في علم يراه نافعا لأهل بلده، مع أنه قد لا يرى عربيا في حياته ولا يحتاج إلى التواصل معه، وإن احتاج ففي لقاء عابر أو زيارة قصيرة لا تستحق كل ذلك العناء وتلك المشقة.

بل إننا نجد الآن من بعض أهل العلم الأتراك من يُعرض عن التواصل ومهارة المحادثة لانشغاله بالأهم -في رأيه- وهو فهم المقروء وتحليله والتعمق فيه، ويرى أن مهارة المحادثة تتطلب أوقاتا كثيرة قد تنفق فيما هو أهم وأولى، والتواصل مع الكتب أهم من التواصل مع العرب! هذا ووسائل التواصل والاتصال تملأ العالم، فكيف بنا قبل عقود وقرون؟

ثانيا: تعليم العربية في تركيا الحديثة:

لم ينقطع الأتراك عن تعلم العربية مع تأسيس الجمهورية في عشرينيات القرن الماضي على يد كمال أتاتورك والانقلاب على الحروف العربية، وإدخال الحروف اللاتينية، فهي لغة دينهم وجزء من ثقافتهم وهويتهم، بل إنهم بقوا محافظين على تراثهم التعليمي العثماني بقوة، فبقيت الكتب التي اعتمدها العثمانيون تدرس في المدارس التقليدية، وبقيت طريقة التدريس كما كانت، طريقة النحو والترجمة، ولم تدخل عليهم الطريقة التواصلية في تعليم اللغة إلا حديثا في السنوات الأخيرة في بعض الجامعات مع رجوع كثير من الأساتذة الأتراك الذين درسوا العلوم الإسلامية في العالم العربي إلى بلدهم، ومع استقدام بعض الأساتذة العرب من بلدانهم، ومع الانفتاح الثقافي والسياسي والاقتصادي على العالم العربي مؤخرا.

١- د. حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي، القاهرة، ط١ ١٩٨٧، ص٤١.

٢- د. حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة ص٤٩.

ولقد شهد تعليم العربية ازدهارا في الكم في السنوات الأخيرة فتضاعف عدد الطلاب الراغبين في دراسة العربية، وكثرت البعثات الطلابية التركية لدراسة العربية في البلدان العربية، وكثر الإقبال على العربية لأغراض تجارية واقتصادية، وخُصصت سنة تحضيرية كاملة في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية لدراسة العربية، وقد بلغ عدد هذه الكليات عام ٢٠١٢ أربعة وأربعين كلية، على حين كان عددها ٢٥ كلية عام ٢٠٠٩، وبلغ عدد الطلاب المسجلين في الفرقة الأولى من تلك الكليات ١٢٧٩٢ عام ٢٠١٢، في حين كان عددهم ٦٧٣٠ عام ٢٠٠٩ [١]، فضلا عن آلاف من الطلاب يلتحقون بمعاهد مدتها عامان، قبل دراسة البكالوريوس، ومن ثم يلتحقون بكلية الإلهيات.

وكذلك ازداد الإقبال على تعلم العربية في أقسام اللغة العربية في كليات الآداب والتربية في الجامعات المختلفة في أنحاء تركيا، فقد بلغ عدد الملتحقين بتلك الكليات عام ٢٠٠٢م ما يقرب من ١٣٠ طالبا وطالبة، لكن العدد تضاعف مرات في عام ٢٠١٢ فوصل إلى ٦٧٧.[٢]

هذا كله غير الإقبال على العربية والاهتمام بها في ثانويات الأئمة والخطباء المنتشرة في أنحاء تركيا، وفيها آلاف من الطلبة، وغير المعاهد والمراكز الخاصة التي تعلم العربية لأغراض خاصة.

إلا أن هذا الازدهار في «الكم» لم يصاحبه ازدهار في «الكيف»؛ فلم تتطور وسائل تعليم اللغة إلا في بعض الجامعات الحديثة، وبقي تعليم اللغة على حاله في كثير من الأقسام والمراكز والجامعات، يعاني من مشكلات وتحديات كثيرة، بحيث يتخرج كثير من الطلاب بعد سنة تحضيرية كاملة ولا يزال إنتاجهم اللغوي ضعيفا، وإن تحسنت مهاراتهم في القراءة والترجمة.

وتختلف تلك المشكلات والتحديات من جامعة لأخرى، لكن ثمة تحديات عامة تواجه جل البرامج في الجامعات، فلا بد من ذكرها وبيان طرق حلها وتجاوزها، وقبل

١- انظر: د. إبراهيم شعبان، تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية، بحث مقدم للمؤتمر الدولي الثاني للمجلس للدولي للغة العربية، ٧-١٠/٥/٢٠١٣، وهو موجود في موقع المجلس. http://www.alarabiah.org/uploads/pdf-1348-%D8%A7%D8%A8%D8%B1%D8%A7%D9%87%D9%8A%D9%85%20%D8%B4%D8%B9%D8%A8%D8%A7%D9%86.pdf

٢- انظر دراسة تفصيلية في بحث د. إبراهيم شعبان، تعليم اللغة العربية في الجامعات التركية.

ذلك لا بد من وصف عام لبعض أهم برامج تعليم العربية في الجامعات التركية وهي -فيما أرى- في كليات الإلهيات في جامعات إسطنبول:

ثالثا: نظرة عامة على برامج تعليم العربية في الجامعات في إسطنبول:

تهدف جميع برامج تعليم اللغة العربية في السنة التحضيرية في كليات الإلهيات والعلوم الإسلامية إلى هدف رئيس عام، وهو تأهيل الطالب للسنوات الأربعة التالية التي يدرس فيها العلوم الإسلامية، سواء باللغة العربية أم باللغة التركية، لكنها تختلف بعد ذلك في الأهداف التفصيلية، وفي الوسائل والمناهج، وفي طريقة توزيع المواد الدراسية، وفي طريقة تصنيف مستويات الطلاب.

١. الأهداف التفصيلية للبرنامج:

تختلف أهداف برامج تعليم العربية في جامعات إسطنبول باختلاف أهداف القائمين عليها، فنجد أن أكثر الجامعات الحكومية تنحو إلى أن يكون الهدف هو النص المقروء لا التواصل، فيكتفي الطالب بفهم المقروء وترجمته، وإن لم يكن قادرا على التواصل باللغة العربية، بخلاف أكثر الجامعات الخاصة الحديثة التي تهدف إلى التواصل في تعليم العربية.

ويمكن عزو ذلك الاختلاف إلى أن كثيرا من الجامعات الخاصة تقصد من السنة التحضيرية تجهيز الطلاب للانخراط في محاضرات لأساتذة عرب في كلية الإلهيات والعلوم الإسلامية، وإذا لم يتحقق التواصل لن تتحقق الفائدة في الدروس، فإن محاضرة الأستاذ بالعربية والمناقشة بالعربية والكتابة بالعربية والقراءة -في كل الأحوال- كذلك، بخلاف أكثر الجامعات الحكومية التي استقر فيها أساتذة أتراك منذ مدة مديدة يدرّسون العلوم الإسلامية باللغة التركية ولا يتقن أكثرهم المحادثة بالعربية -وإن أتقنوا قراءة النصوص العربية وفهمها- ولا يعطون لفكرة تعليم اللغة لأهداف تواصلية أي أهمية، فتكون دروسهم بالتركية، ويلجؤون إلى الترجمة إن قرؤوا مع الطلاب نصوصا بالعربية، فلا يضطر الطلاب ولا البرنامج ولا القائمون عليه إلى التركيز على مهارات التواصل في السنة التحضيرية.

٢. الوسائل والمناهج:

أعني بالوسائل: أي وسائل أو أنشطة تعليمية تحقق الهدف المنشود للبرنامج. وبالمناهج: الكتب والسلاسل التي تعتمد في تعليم العربية للناطقين بغيرها في جامعات إسطنبول.

أما الوسائل: فإن من الواضح أن برامج الجامعات الخاصة التي تنهج المدخل التواصلي في تعليم العربية تحاول خلق بيئة عربية في البرنامج لتتحقق الاستفادة العالية للطالب ويتمكن من اللغة أكثر، فمن ذلك:

أ-تعيين كثير من الأساتذة العرب في برامج السنة التحضيرية، بل إن جميع أساتذة القسم التحضيري في بعض الجامعات الخاصة من العرب، ليس فيهم من تعلم العربية بوصفها لغة ثانية، مما خلق بيئة فاعلة نشيطة دافعة للطالب على التواصل منذ الأسابيع الأولى، ومما أنتج برنامجا قويا، بخلاف بعض الجامعات الحكومية التي يقل فيها الأساتذة العرب، ويقل فيها الأساتذة الأتراك الذين يتبنون التواصل بالعربية، فتضعف فكرة التواصل عند الطلاب أو تنعدم أحيانا، ولا يرى الطالب أي ضرورة ولا أهمية للانخراط في تعلم المهارات، لا سيما المحادثة.

ب-الاهتمام بكثير من الأنشطة التفاعلية بين الطلاب والأساتذة أو بين الطلاب أنفسهم، مثل تخصيص «حمى العربية» ويتكون من مرافق متعددة في الجامعة تخصص للحديث بالعربية بين الطلاب ويمنع التحدث فيها بغير العربية أو يغرّم المتحدث بغيرها، ومثل المحاضرات الأسبوعية التي يلقيها الطلبة على مسامع زملائهم يتحدثون فيها عن فكرة معينة أو عن وصف لبلدهم أو مدينتهم وغير ذلك، أو يلقيها الأساتذة على مسامع الطلاب بالعربية ليبدأ نقاش مستفيض حول تلك الأفكار، ومثل المناظرات التي تعقدها بعض البرامج بين الطلاب أمام جمهور عريض من محبي العربية وعادة ما يختار لتلك المناظرة موضوعا ساخنا يجذبهم للحديث ويجلب المحبين للمشاهدة، ومثل الأفلام الأسبوعية التي تعرضها بعض البرامج بالعربية، فضلا عن مشروعات التخرج التي يجب على الطالب كتابتها بالعربية، أو مشروعات الفصل التي تلزم الطالب بأن يتحدث العربية في أيام معينة وشبه ذلك.

وكل هذه الأنشطة اللامنهجية التفاعلية – التي تهتم بها بعض الجامعات الخاصة- تخلق بيئة دافعة للطالب إلى التواصل، بخلاف أكثر البرامج في الجامعات الحكومية التي لا تهتم بشيء من تلك النشاطات.

ت-إرسال جميع الطلاب أو أكثرهم إلى بلد عربي لغايات زيادة المهارات التواصلية والاندماج في المجتمعات العربية، وعادة ما يكون هذا في نهاية البرنامج في تركيا، لتتحقق استفادة الطالب من البلد العربي الاستفادة العالية، فإن إرسال الطالب الذي بلغ المستوى المتقدم عادة ما يعطي نتيجة أفضل بكثير -من حيث الاندماج وتطوير المهارات- من إرسال الطالب المبتدئ أو المتوسط، حيث إن اندماجه واستفادته من البيئة العربية تكون أقل من الطالب في المستوى المتقدم.

وأما المناهج: فقد تباينت اختيارات البرامج للمناهج المدرسة والسلاسل التعليمية؛ ففي حين اختارت بعض الجامعات سلسلة تعليم العربية التابع لجامعة الإمام محمد بن سعود، اختارت جامعات أخرى سلسلة «العربية بين يديك»، واعتمدت جامعات كثيرة سلسلة «اللسان الأم»، وغرّبت بعض الجامعات فاختارت سلسلة «الكتاب في تعلم العربية» المطبوع في جامعة جورج تاون الأمريكية، ولعلها أول مرة يدرس فيها هذا الكتاب في تركيا في كليات الإلهيات.

٣. طريقة توزيع المواد:

تختلف الجامعات في إسطنبول في طريقة توزيع المواد الدراسية في السنة التحضيرية، فتذهب بعض الجامعات إلى تخصيص كثير من الساعات الدراسية للنحو والصرف، في حين تذهب بعض الجامعات الخاصة إلى تخصيص أكثر الساعات التدريسية لأغراض المهارات والتواصل.

٤. طريقة تصنيف مستويات الطلاب:

تختلف الجامعات في إسطنبول في طريقة تصنيف مستويات الطلاب، فتلجأ بعض الجامعات إلى التصنيف بحسب درجاتهم في امتحان قبول الجامعة! أو بحسب درجاتهم في امتحان العربية العام الذي يعقد في تركيا! ولا تفرض اختبارا خاصا لهم، يتعرف على مستوياتهم بحسب أهداف البرنامج، لكن جامعات أخرى تعقد امتحانا تصنيفيا يخدم أهداف البرنامج، وقد يشمل المهارات جميعها (القراءة والكتابة والاستماع، ومقابلة شفوية) وقد لا يشمل بعضها، خاصة المقابلة الشفوية، فإن أكثر الجامعات في إسطنبول -فيما رأيت- لا تختبر المحادثة قبل التصنيف.

رابعا: التحديات التي تواجه برامج تعليم العربية في إسطنبول:

لا يمكن القول إن تجربة تعليم العربية صارت ناضجة في تركيا، بل ولا قريبة من ذلك، فما زالت كثير من الجامعات تعاني من تحديات متعددة أمامها لا بد لها من تجاوزها ليصبح تعليم العربية في تركيا ذا وزن مؤثر في تخريج الطلاب القادرين على التواصل مع العرب ومع الكتب.

والمعضلة هنا أن الانفتاح الثقافي العلمي على العربية في السنوات المتأخرة لم يشهد تطورا تعليميا يتناسب معه كما وكيفا، فما زالت المؤتمرات والندوات وورشات العمل التي تعقد لتحسين تعليم العربية في تركيا قليلة مقارنة بالحاجة لها، بل إن الجامعات التركية لم تشهد حتى الآن تجربة ناجحة قوية لصناعة منهج تدريسي يتناسب مع الأتراك لغة وثقافة وفكرا واهتماما!

وتكمن الخطورة في هذا أن فشلا ما قد يحيق بهذه التجربة الفتية فيعوقها عن التقدم ويحكم عليها بالعدم لسنوات قادمة؛ ذلك أن تدريس العربية في الجامعات بهذا الكم الهائل مع ضعف الخبرة والتدريب والتأهيل والمناهج والتصور العام للبرنامج وطرق جذب اهتمام الطلاب وغير ذلك، قد يؤدي إلى ردة فعل سلبية تجاه العربية نفسها من الطلاب ومن المدرسين ومن الإدارات، بحيث يحكم عليها بأنها لغة لا تصلح للتدريس، أو أنها صعبة جدا، وامتلاكها يحتاج إلى عشرات السنوات، مما يؤدي إلى هجر تدريسها أو الاقتصار على النحو والصرف منها وطريقة الترجمة.

ولذلك فإن ذكر التحديات التي تواجهها البرامج، ومحاولة وضع حلول لها عملية في غاية الأهمية للتنبيه إلى تلك التحديات ولمحاولة تجاوزها عاجلا أو آجلا، فمن تلك التحديات في رأيي:

اختيار المدرسين والدورات التدريبية لهم:

يشكل المدرّس الركن الأساسي في نجاح العملية التربوية، ولقد بات من الأمور المتفق عليها بين جميع المهتمين بالشأن التربوي على اختلاف توجهاتهم الفكرية، أن ثمة ارتباطا قويا بين نوعية الأداء في أي نظام تعليمي ونوعية أداء العاملين فيه؛ إذ يمكننا التسليم بالقول: إنه لا يمكن لأي نظام تعليمي أن يرتقي أعلى من مستوى معلميه[1]؛

١- انظر: رشدي طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم، بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة، الأردن،

فالمدرس هو الركيزة الأساسية لتحقيق جودة نظام التعليم والارتقاء بمستوى أداء المتعلمين، وإذا فقدنا المعلم الناجح فلن تنفعنا المناهج الدراسية المتميزة، ولا حالة الجامعة، أو المعهد الجيدة، ولا قلة الطلاب في الغرفة الصفية، ولا نوعية التكنولوجيا ومصادر التعلم التي يعتمد عليها الطالب[1]، فلو كان بين يدي المدرس غير الناجح أفضل المناهج التعليمية في قاعة تدريسية متميزة فيها أرقى الوسائل التعليمية، فإن النتيجة المتوقعة من نجاح العملية التعليمية ليست كبيرة بخلاف ما لو كان بين يدي المدرس المتميز أسوأ المناهج في قاعة تدريسية بسيطة ليس فيها إلا قلم ولوح، فإن النتيجة المتوقعة تكون أعلى بكثير.

وتشكل قضية اختيار المدرس الناجح وتدريبه مشكلة كبيرة في الجامعات في تركيا، وعادة ما يكون السؤال والبحث فيها عن أفضل المناهج التدريسية وتعقد لذلك الندوات واللقاءات والاجتماعات، ولا يكون -في أكثر الجامعات- شيء من هذا ولا قريب منه لاختيار المدرس الناجح أو تدريبه وتطويره، ولعل هذا راجع إلى تأثير الثقافة العلمية العثمانية التي كانت تهتم بالكتاب المدروس، فكان يفتخر بأن فلانا قرأ كذا وكذا من الكتب وحفظها، ولا يزال تأثير هذا على طلبة العلم الأتراك حتى الآن، فمن لم يقرأ المنهج العثماني في النحو (أمثلة، بناء، مقصود، عوامل، ...) لا يعتد بعلمه في اللغة والنحو والصرف في كثير من الأوساط العلمية ولو بلغ ما بلغ في تلك العلوم.

والذي أراه أنه لا بد من قلب القضية والاهتمام باختيار الأستاذ وتدريبه وتطويره وتقديم ذلك على اختيار المنهاج، والنقص في ذلك شديد في الجامعات التركية، ولا أعلم جامعة تعقد ورشات عمل تدريبية لاختيار الأساتذة ولا ورشات عمل لتطوير أدائهم في إسطنبول، إلا ما كان مؤخرا من ورشة عمل عقدتها إحدى الجامعات.

ولا يقتصر الأمر على تركيا -كما هو معلوم- فالعالم العربي يعاني بقوة من نقص الأساتذة المؤهلين لتدريس العربية لغير الناطقين بها، ولا زالت الأبحاث التي تعنى بهذا الموضوع ضعيفة، تغلب عليها النظرية دون التطبيق.

إلا أن المشكلة تظهر بوضوح في الجامعات في تركيا لشدة الحاجة إلى الأساتذة المؤهلين، فتضطر بعض البرامج إلى تعيين من لا خبرة لهم في هذا المجال ولا اختصاص،

ط٢، ٢٠٠٨، ص١٢٠، نقلا عن الكندري وفرج، وHingginson.

١- انظر: رشدي طعيمة وآخرون، الجودة الشاملة في التعليم ص١١٩.

فيبدأ الأستاذ الجديد بالاجتهاد الذاتي وتطوير نفسه بنفسه دون تدريب ولا إرشاد، ومن ثم فقد ينجح وقد يفشل، ويعود فشله بصورة سلبية على البرنامج وعلى تعليم العربية.

والمشكلة أن قبول الأستاذ للتعيين عادة ما يقتصر على مقابلة شخصية، يعين بعدها مدرسا للعربية في الجامعة أو المعهد، وتطلب بعض الجامعات والمؤسسات درسا تجريبيا واحدا، يقرر بعده المشرف قبول الأستاذ من عدمه.

وقد رأيت هذا المنهج متبعا في كثير من المؤسسات والمعاهد، فبعض الجامعات لا تشترط إلا مقابلة شخصية، وبعضها يشترط مقابلة ودرسا تجريبيا فحسب، ولم أر جامعة تشترط أكثر من ذلك، هذا كله إن كان الأستاذ عربيا، لكنه إن كان تركيا يتقن العربية فالأمر أسهل إذ يعتمد على مؤهلاته وشهاداته ومقابلة شخصية فقط، وتبرز مشكلة الأستاذ التركي هنا، إذ إن إتقانه للعربية لا يعني إتقانه لمهاراتها، فكثير من «متقني» العربية وأساتذتها في برامج اللغة العربية يتقنون علوم العربية، فترى كثيرا منهم متفننين في النحو والصرف وغيرها من العلوم، متقنين لمهارة قراءة النصوص وفهمها، لكنهم لا يستطيعون إنشاء فقرة واحدة مترابطة محادثةً، ولا يفهمون كثيرا مما يستمعون من اللغة العربية، ولا يستطيعون تركيب فقرة واحدة كتابة، فهم ماهرون في فهم المقروء غير ماهرين في المحادثة والاستماع والكتابة، ومثل هذا الأستاذ إن طلب منه تدريس العربية فإنه سيدرس ما أتقن لا غير ذلك، وبذلك تتجه كثير من دراسات العربية في الجامعات الحكومية إلى قراءة النصوص وترجمتها لا أكثر، وهي مشكلة قوية في الجامعات التركية، لا سيما إن أصر الأستاذ المتقن للنحو والصرف على أهمية تلك العلوم وترك ما سواها، مما يسهل العملية على الطالب الذي لن يجد دافعا قويا لممارسة المحادثة داخل القاعة التدريسية ولا خارجها، ويجد سهولة في حفظ القواعد واستظهارها وترجمة النصوص.

فصارت مشكلة الأستاذ متشعبة في الجامعات في تركيا:

مشكلة الأستاذ العربي غير المؤهل.

ومشكلة الأستاذ التركي المتقن لعلوم اللغة دون مهاراتها.

وفي طريق الحل لهذه المشكلة لا بد من خطوتين في رأيي:

الخطوة الأولى: تصحيح النظرة إلى وظيفة المدرس:

إن مما يلحظ في أكثر الجامعات التركية أن النظرة إلى وظيفة مدرس اللغة هي عينها

النظرة إلى وظيفة المحاضر الجامعي؛ فالأستاذ يدخل القاعة التدريسية ليحاضر في الطلاب عن اللغة وعلمها، وإن ترك وقتا للطلاب فإنما يترك للمناقشة وبعض الأسئلة، وهذا يخالف هدف تعليم اللغة لغير أبنائها؛ ذلك أن وظيفة الأستاذ في تعليم اللغة هي وظيفة المدرب، لا المحاضر، فهو يدرب الطلاب شيئا فشيئا على فهم اللغة والتحدث بها والاستماع إليها والكتابة بها، حتى يصلوا إلى المستوى المنشود، ومن يحاضر في طلابه عن رياضة السباحة مثلا لساعات وأيام، لن ينجز شيئا إلا إضافة معلومات عن تلك الرياضة، بخلاف من درب طلابه على السباحة شيئا فشيئا حتى بلغ بهم المهارة المنشودة.

وتصحيح هذه النظرة يتطلب من القائمين على البرامج أمرين:

فتح المجال لغير المتخصصين بالعربية للتدريس: فليس شرطا أن يكون أستاذ العربية لغير أبنائها عالما متعمقا فيها بقدر ما هو ماهر في التدريب على الوصول إلى التمكن منها، فلو خيّر البرنامج بين أستاذ عميق في علم العربية نحوا وصرفا وبلاغة وأدبا لكنه لا يمتلك مهارة التدريب، وبين أستاذ امتلك تلك المهارة وحصل شيئا من علوم العربية، لكان الأولى بالبرنامج أن يفضل الأستاذ الثاني.

بل لن أكون مبالغا إن قلت: إن الثاني أولى من الأول ولو كانت معرفته بالعربية ليست قوية؛ لأن تلك المعرفة تكتسب مع الوقت والاجتهاد، بخلاف المهارة التدريبية، ففيها الكثير من العوامل الشخصية والتكوينية والاجتماعية والنفسية والتواصلية وأنواع الذكاء المتعددة، التي يصعب اكتسابها غالبا.

وقد أثبتت دراستي المبدئية على أساتذة بعض المعاهد المتميزة المشهود لها بالنجاح من الخبراء ومن تقييمات الطلاب أن جل أساتذتها من غير المتخصصين بالعربية، وغالبا ما كان الأساتذة غير المتخصصين أنفع في تدريب الطلاب من الأساتذة المتخصصين؛ ذلك أنني لحظت كثيرا من الأساتذة المتخصصين يُغرقون الطلاب في تفصيلات لغوية ونحوية وصرفية لن يحتاج إليها في تواصله مع الناس ومع الكتب إلا مرة واحدة كل عقد من الزمان، ويغفلون ما يحتاجه الطالب يوميا وشبه ذلك من المهارات، فلا يحسن أن يقضي الأستاذ المتخصص بالعربية نصف ساعة من وقت الحصة التدريسية ليشرح للطلاب صحة استخدام جمع ناد على «نواد» وخطأ استخدام «أندية»، وهؤلاء الطلاب –مع كل هذا– لا يستطيعون فهم فقرة ولا إنشاء جملة تتعلق بحياتهم اليومية بشكل صحيح.

إن المطلوب من أستاذ العربية لغير الناطقين بها أن يدربهم عليها ليصل بهم إلى المستوى المتميز في اللغة إن استطاع، وهذا المستوى هو مستوى المثقف العربي عموما، لا المتخصص في علوم العربية، لكن الأستاذ المتخصص غالبا ما لا يستطيع الانفكاك عما تعلمه ودرج عليه، بخلاف غير المتخصص الذي يمتك مهارة التدريب.

ويمكنني القول من خلال ملاحظاتي الشخصية: إن كثيرا من الأساتذة الناجحين في تعليم العربية للناطقين بغيرها -ممن عملت معهم وأشرفت عليهم- هم المتخرجون من كليات اللغات الأجنبية إذا كانوا ذوي اطلاع جيد على العربية، فقد لحظت إبداعا جيدا عند أساتذة متخصصين بالإنكليزية أو الفرنسية أو الإسبانية أو غيرها من اللغات في تدريسهم للعربية، ولعل ذلك يعود إلى أنهم جربوا دراسة لغة أخرى وعرفوا المناهج المتعددة التي كان يمارسها الأساتذة، ومن كان يحسن منهم في ذلك فيتبعونه، ومن كان يسيء في تعليم اللغة فيتجنبون ذلك، مع اطلاعهم على أنواع كثيرة من التدريبات في المناهج التي قدمت لهم، وذكاء لغوي نوعي مكّنهم من امتلاك تلك اللغة الثانية.

التركيز في مقابلات المتقدمين للعمل على جوانب المهارة في الأستاذ المنشود أكثر من جوانب العلم فيه، فتقل الأسئلة الكاشفة لعلمه ومعرفته بالعربية وقواعدها لصالح الأسئلة التي تظهر شخصيته وحسن تصرفه وتواصله مع الطلاب، وقدراته في المهارات المختلفة، مع ذكائه اللغوي العام، فلا يطلب من الأستاذ -على سبيل المثال- خلال المقابلة ذكر قواعد تتعلق بالأعداد وتفصيلاتها ولا بأوجه الإعراب في «حتى»، لكن يطلب منه شرح جملة معينة لطلاب غير عرب دون استخدام لغة وسيطة وينظر حينها في قدرته على التدريس وإيصال المعلومة وتبسيطها للطالب غير العربي، مع حسن تخلصه في المواقف ومهاراته عموما، ويطلب منه كذلك التعرف على أنواع الخبر في جمل مختارة مع سؤاله عن كيفية تدريسها للطلاب، لنتحقق من علمه العام بالعربية.

الخطوة الثانية: وضع مراحل لاختيار المدرس وتعيينه في البرنامج، تتجاوز مرحلة المقابلة الشخصية، وقد عملت على هذا وقتا طويلا في هذا المجال في المعاهد التي أشرف على تعليم العربية فيها، وكان أفضل ما توصلت إليه الطريقة الآتية:

إجراء مقابلات شخصية تشمل أكثر المتقدمين للوظيفة من قبل خبير أو خبراء يعرفون أهداف البرنامج وخططه وأساليبه ومناهجه، يُفحص فيها علم المتقدم للوظيفة

من حيث اللغة العربية عموما ومن حيث الثقافة العامة، ثم تفحص مهاراته التدريسية ونشاطه في الغرفة الصفية بإلقاء بعض الأسئلة الذكية عليه، والنظر في حسن تصرفه في الموقف، كما قدمتُ.

اختيار عدد من المؤهلين من المقابلات الأولى للدخول في دورة تدريبية مع خبراء متخصصين في تعليم العربية، يتعرف بها المتدرب على طرق التدريس للمستويات المختلفة وكيفية تدريس المهارات الأربعة: القراءة والكتابة والاستماع والمحادثة، وطرق تدريس المفردات، وأساليب تدريس النحو والصرف الوظيفيين، مع الاهتمام بعرض المناهج المستعملة في تدريس العربية لغير الناطقين بها، ونقدها، مع محاضرات عامة في أهمية فهم الثقافات الأخرى والاطلاع على فكر الآخر، مع إلزام المتدرب بحضور بعض الدروس المسجلة أو الحقيقية للخبراء.

عقد مقابلة ثانية طويلة لهؤلاء المتدربين يجرى لهم فيها اختبار يمثل درسا تجريبيا، بحيث يكون المتدرب قد حضّر درسا تجريبيا بناء على ما استفاده من الدورة ويعرضه أمام لجنة من الخبراء الذين يمثلون دور الطلاب فيسألونه أسئلة تظهر حسن تصرفه ومعرفته بالعربية وطرق تدريسه وحضوره في الصف، ليقرروا بعد ذلك درجة إتقانه لدرسه وحسن استفادته وتطوره من خلال الدورة.

اختيار أفضل المتدربين مهارة لا علما؛ إذ يمكن تعليم الماهر أسرع مما يمكن صناعة مهارة للعالم! ويمكن قياس تلك الأفضلية بالدرس التجريبي وملاحظة تطوره واستفادته من الدورة التدريبية، فإن استفادته من الدورة التدريبية دليل على قبوله للتطور والتحسن، وهو أفضل ما يوجد في المدرس، إذا كان البرنامج يعتني بالتطوير وتحسين أداء المدرسين.

تعيين المقبول في البرنامج أستاذا مساعدا لأستاذ خبير، يلازمه ويستفيد من خبرته ويدرس مكانه أحيانا ليتقوى فإن نجح يعين أستاذا رسميا.

يبقى الأستاذ خاضعا لعملية التقويم في البرنامج، ويكون التقويم من ثلاثة محاور:

تقويم الطلاب للأستاذ، بعرض استبانة فصلية عليهم، تذكر نتائجها للأستاذ ليطور نفسه بناء على الجيد منها.

تقويم الخبراء له، بعد حضور جزء من دروسه وملاحظة مهاراته وحسن تدريسه وتدريبه.

تقويم الإدارة له، بحسن تعامله وتطوره واجتهاده في البرنامج لتحقيق أفضل الأهداف.

عقد دورات مكثفة وورشات عمل لتطوير الأساتذة من حيث علمهم بالعربية نحوا وصرفا وبلاغة وأدبا، ومن حيث مهاراتهم التدريسية بدعوة الخبراء في هذا المجال وتبادل الخبرات والتجارب.

وقد اتبعتُ هذه الطريقة في التعيين في بعض البرامج التي أشرف عليها لسنوات طويلة وكانت نتائجها متميزة ممتازة، وفيها اطمئنان عن اختيار الأستاذ، وتشعر الأستاذ المقبول للعمل بأهمية البرنامج ومهنيته مما يدفعه للعمل قدما.

وإنما تُقترح هذه المراحل في ظل ضعف واضح في برامج تأهيل معلمي العربية للناطقين بغيرها وأساليب تطويرهم وتقويمهم، وقد خلص الأستاذ الدكتور عمر الصديق عبد الله من دراسته الموسومة بـ«دراسة لمحاولات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى» بعد أن درس سبع محاولات إلى أن هذه المحاولات لا زالت ضعيفة، ينقصها وجود أهداف محددة واضحة، وينقصها التخطيط والتقويم والتطوير، فضلا عن عدم التوزان بين جوانب الإعداد، فغالبا ما نجد طغيان الجانبين اللغوي والمهني على الجانب الثقافي، وطغيان الجانب النظري على الجانب العملي الذي هو الهدف الأصلي في تدريب المعلم على تعليم اللغة العربية.[1]

ونعى الدكتور مختار الطاهر حسين على كثير من البرامج ضعف عملية تقويم المدرس والاهتمام بأدائه بعد التعيين، ذاكرا جملة من المعايير المهمة التي يمكن للأساتذة وإدارات البرامج الأخذ بها في عملية تقويم الأستاذ وتطويره.[2]

فلعل في هذه المراحل وتلك الطريقة ما يفيد إلى حين إنشاء معهد قوي يخرج أساتذة متميزين يسدون حاجة العالم الإسلامي في تعليم العربية لغير الناطقين بها.

١- عمر الصديق عبد الله، دراسة لمحاولات تطوير برامج إعداد معلمي اللغة العربية للناطقين باللغات الأخرى، مجلة العربية للناطقين بغيرها، جامعة إفريقيا العالمية، الخرطوم، السودان، العدد الثالث، يناير ٢٠٠٦، ص١٩٤-١٩٥.

٢- انظر: مختار الطاهر حسين، دليل تقويم مدرس العربية لنفسه، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الخامس، يونيو ٢٠٠٧، معهد اللغة العربية، الخرطوم السودان، ص٨١-١٥٠.

تصنيف الطلاب في مستويات:

من المشكلات الواضحة في برامج تعليم العربية في أكثر الجامعات التركية غياب مفهوم تصنيف الطلاب بحسب مستوياتهم أو ضعف ذلك، بل إن بعض الجامعات لا تهتم ولا تكترث للامتحان التصنيفي الدقيق الذي ينبغي أن يعقد للطالب قبل بداية التحاقه بالدروس، فتعتمد على نتائجه في الثانوية أو في الامتحان العام الذي يعقد للعربية، دون امتحان خاص بالجامعة يقيس مهارات الطالب ومستواه، وإن عقدت بعض الجامعات امتحانا فالعادة أنها تقيس علمه بالعربية لا مهارته فيها؛ فتكثر الأسئلة عن النحو والصرف والمعرفة بمفردات العربية وعلومها، ولا تهتم بمهاراته، ويظهر هذا في أن الكثرة الكاثرة من الجامعات لا تعقد امتحانا شفويا للطالب لتحديد مستواه في المحادثة.

وتكمن أهمية الامتحان التصنيفي في حسن توزيع الطلاب على المستويات مما يسهل العملية التدريسية لا سيما في الجامعات التي يحتوي فيها الفصل على أكثر من ١٥ طالبا، فإن وجود أكثر من مستوى داخل الفصل نفسه يبطئ العملية التدريسية وقد يفشلها أحيانا، إذا لم يستطع الأستاذ تلبية تعطش الطالب المتقدم للغة، ولم يستطع مجاراة الطالب المبتدئ في الوقت نفسه لأن الأستاذ قد أمسك العصا من المنتصف، وبذلك تضيع الفائدة على الجميع، وقد يضطر بعض المدرسين -والحالة هذه- إلى قلب درس المهارات إلى محاضرة يلقيها على مسامع الطلاب وينتهي الدرس، ويرى أنه بذلك حقق الفائدة لجميع الطلاب، ولم يحاب مجموعة على أخرى!

ويندر أن نجد أستاذا يستطيع التعامل بحكمة في صف دراسي فيه أكثر من مستوى وأعداد كبيرة، فلا بد حينها من التقسيم الدقيق للمستويات، وصناعة الامتحان التصنيفي صناعة دقيقة ليشمل جميع المهارات، ولا بد أن يشمل مقابلة شفوية كاملة مع الطالب يتأكد بها الأستاذ من مهارته في المحادثة، وقد تشمل هذه المقابلة أيضا بعض المفردات وشيئا من قراءة النصوص ومدى فهم الطالب للمقروء.

وفي تجربتي أن المقابلة الشفوية -مع إدخال أسئلة عن بعض المفردات ونصوص قرائية- تعطي حكما دقيقا واضحا إذا شفعت بامتحان يختبر القواعد والكتابة والمفردات اختبارا حقيقيا.

ولعل من أقوى البرامج في تصنيف مستويات الطلاب الذين يتعلمون لغة ثانية ما عملت عليه المؤسسة الأمريكية الشهيرة «المجلس الأمريكي لتعليم اللغات الأجنبية» (The American Council on the Teaching of Foreign Languages ACTFL)، وهو برنامج

متميز مدروس بدقة وعناية يشمل لغات متعددة منها العربية، ويقوم الخبراء فيه بعقد بعض الدورات التدريبية على تصنيف المستويات في مختلف الجامعات الغربية والشرقية.[1]

وقد جاء تقسيم المستويات فيه على النحو الآتي:المستوى المبتدئ، المستوى المتوسط، المستوى المتقدم، المستوى المتميز.

وانقسم كل مستوى إلى أقسام ثلاثة:

المستوى المبتدئ ينقسم إلى مبتدئ أدنى ثم أوسط فأعلى، وكذلك المتوسط المتقدم، لكنهم لم يقسموا المستوى المتميز، لأنه المستوى الأخير الذي قد يصله الطالب، وفي رأيهم فإنه مستوى المثقف العربي عموما.

وقد جاء هذا التقسيم بناء على معايير عالمية ثابتة طبقت على اللغات جميعها التي تهتم بها هذه المؤسسة.

فالوظيفة اللغوية للطالب المبتدئ هي أن يتواصل في أدنى مراحل التواصل باستخدام عبارات ثابتة أو محفوظة ويكون في مخزونه اللغوي قوائم من المفردات، فهو في مستوى المفردة والعبارة، لم يتمكن من الجملة بعد، والمحتوى الذي يستطيع التحدث فيه هو معظم المواقف العادية والمألوفة في الحياة اليومية، ومن حيث سلامة اللغة: فعادة ما يصعب فهمه حتى ممن اعتاد التعامل مع غير الناطقين بالعربية.

ويمثل الخبراء في هذا البرنامج على المبتدئ بالببغاء إذ هو يحفظ ويردد ما يعرفه من اللغة، ولكنه ليس متمكنا في الخلق اللغوي.

أما المتوسط فوظيفته اللغوية أن يستطيع بدء حوار بسيط ويتابعه وينهيه باستخدام أسئلة وإجابات بسيطة، وأن يبدأ مرحلة الخلق اللغوي، وأن ينتقل من مستوى المفردة والتعبير إلى مستوى الجملة، والمحتوى الذي يستطيع التعامل معه هو المواضيع المألوفة المتعلقة بالحياة اليومية، وبعض المواقف غيرالرسمية، ومن حيث سلامة اللغة فيمكن لمن يتعامل من غير الناطقين أن يفهمه مع طلب الإعادة أحيانا.

ويمثل الخبراء على المتوسط بالسائح الذي يستطيع التحدث عن حياته اليومية في البلد الجديد وماذا أنجز فيه، ويستطيع تركيب جملة كاملة من مفردات لم يسبق أن رآها مجتمعة في جملة.

---

١ – انظر موقعهم على الشبكة: http://www.actfl.org/

أما المتقدم: فوظيفته اللغوية أن يسرد ويصف في الماضي والحاضر والمستقبل، ويتغلب على تعقيدات غير متوقعة بشكل فعال، وأن ينتقل من مستوى الجملة إلى مستوى الفقرة، والمحتوى الذي يستطيع التعامل معه هو معظم المواقف الرسمية وغير الرسمية، والمواضيع التي تتعلق بالمجتمع ولها أهمية عالية، ومن حيث سلامة اللغة فيستطيع فهمه الناس العاديون الذين لا احتكاك لهم بدارسي العربية من الأجانب.

ويمثل الخبراء على المتقدم بالمراسل التلفزيوني، إذ هو يصف ويسرد ما يشاهد في الحاضر ويتعرض للماضي والمستقبل في البلد الذي هو فيه ويتحدث عن المجتمع وأحواله ومشكلاته.

أما المتميز فوظيفته اللغوية أن يناقش مناقشة مستفيضة للمواضيع، ويدعم رأيه بالحجج والأدلة، وينتقل من المستوى الشخصي إلى مستوى الافتراض والتجرد، وأن ينتقل من مستوى الفقرة إلى مستوى الخطاب المستفيض، والمحتوى الذي يستطيع التعامل معه هو المواضيع الفكرية المتنوعة العامة والخاصة، ومن حيث سلامة اللغة فلا وجود لأنماط من الأخطاء، ولا تؤثر أخطاؤه على التواصل أو تحول اهتمام السامع عما يقال.

ويمثل الخبراء على المتقدم بالمفكر والباحث؛ إذ ينتقل المفكر من مستوى تجربته الشخصية إلى المستوى المجرد.[١]

إن غياب أكثر هذه المفاهيم عن برامج تعليم العربية في تركيا وعن الأساتذة، أو ضعف ذلك أدى بعملية تعليم العربية إلى نتائج سلبية، تجعل كثيرا من الطلاب يأتون إلى دروسهم مرغمين؛ إذ هم يشعرون بعدم الفائدة إذا كانوا في مستوى متقدم ومعهم طلاب في المستوى المبتدئ، أو العكس، وتصنيف المستويات بحسب هذه المعايير قضية في غاية الأهمية لسير الدرس، وبدونها قد يسقط كثير من الأساتذة الخبراء.

١- انظر:

http://www.actfl.org/publications/guidelines-and-manuals/actfl-proficiency-guidelines-2012

وللدكتور محمد أبو نجمة تلخيص جيد لمستويات تقييم الكفاءة في هذا البرنامج في مقاله « تقييم الكفاءة اللغوية الشفوية للناطقين باللغات الأخرى من خلال منهج ACTFL نماذج تطبيقية» المطبوع ضمن أعمال المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية، جامعة الملك سعود الرياض ص١٧٧ -٢٣٠.

أهداف البرنامج: هل هدف البرنامج فهم المقروء أم التواصل؟

كنت أظن فيما سبق أن العالم خطا خطوات بعيدة في طرق تعليم اللغات، مستعيضا عن طرق قديمة بطرق أخرى حديثة فيها توفير لوقت الطالب والأستاذ وتقوية لمهاراته اللغوية وتنويع لمواهبه التواصلية، لكن رأيت الحال في بعض الجامعات في تركيا مختلفا قليلا: فقد قابلت بعض مديري البرامج وبعض المدرسين الذين يصرون على نبذ فكرة تعليم العربية لأغراض تواصلية، والاهتمام بتعليم العربية لأغراض القراءة في الكتب التراثية، وهذا الإصرار وإن كان يضعف شيئا فشيئا في السنوات الأخيرة إلا أن رواجه العملي أكثر من رواجه الفكري؛ ذلك أن كثيرا من المدرسين وإن لم يصرحوا بتغليب الاهتمام بتعليم العربية لأغراض القراءة في الكتب التراثية إلا أنهم يطبقون ذلك على أرض الواقع باهتمامهم المبالغ فيه في النحو والصرف والبلاغة والترجمة، مما يُرجع تعليم العربية إلى العصور العثمانية وإلى طريقة النحو والترجمة التي ذُكرت، ولا يزال بعضهم يصر على ضرورة تعليم الكتب القديمة التي كانت في المدرسة العثمانية دون محيد عنها، ويرون أن الطالب التركي إنما يتعلم العربية ليمتلك القدرة على قراءة كتب التراث الكثيرة المهمة له في دراسته للعلوم الإسلامية، وإذا لم يمتلك تلك القدرة فإنه لن يحصل على العلم الشرعي المطلوب، ومهارات التواصل الأخرى غير مهمة له في هذه المرحلة لا سيما أنها تستهلك قدرا كبيرا من وقته فيما لا يستفيد منه بعد ذلك، فمن السهل أن ينساها؛ فلماذا نضيع وقته في غير الأهم؟

ويلقى مثل هذا الطرح آذانا صاغية من بعض المدرسين الأتراك وكثير من الطلاب، أما المدرسون الذين لا يتقنون المحادثة والتواصل بالعربية فلن يكون الدرس إلا مجرد إلقاء محاضرة، ليس فيه ما يدفع الأستاذ إلى اختراع أفكار وإبداع نشاطات ليحفز الطلاب على التحدث والمناقشة والمطارحة، وعملية تقويم الطلاب تكون عادة أسهل ممن يخوض معارك المهارات ومشكلاتها، وأما الطلاب فإن كثيرا منهم يستهويهم هذا التسهيل ويجعل مهمة اللغة مقتصرة على حفظ القواعد واستظهارها والقدرة على الترجمة دون تكبد معاناة الممارسة والتكرار في المحادثة والكتابة والاستماع، وبذلك يخرّج طلابا قد يمتلكون شيئا من القواعد والترجمة إلا أنهم لا يمتلكون اللغة نفسها ولا القدرة على التواصل بها.

ومن الغريب أن يجد هذا الطرح قبولا في عالم قفز قفزات طويلة في طرق تعليم

اللغات متجاوزا تلك الطريقة بمراحل، مثبتا ضعف تلك الطريقة، وفعالية طرق كثيرة جاءت بعدها، كالطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفهية، والطريقة التواصلية، والطريقة التوليفية، وإن لم تنته الدراسات في ذلك عند حد.[1]

ولعل أوضح ما يرد هذا الرأي أن تعليم المهارات بطريقة تكاملية يقوي بعضها بعضا؛ فتقوية مهارة الاستماع تقوية لمهارة المحادثة، والحال نفسه في القراءة والكتابة، وقد نبذت برامج تعليم اللغات الحية فكرة الفصل بين المهارات، وجعلتها كلا متكاملا، مما يسهل تعليم اللغة واختصار الوقت، وتعدد الفوائد منها.[2]

هذا فضلا عن أن ضعف التواصل مؤد إلى ضعف في العلم كذلك، فإذا كان هدف تعلم اللغة هو قراءة كتب التراث وفهمها، فإن في القدرة على التواصل ما يفيد في ذلك أيضا من حيث التواصل مع العلماء في العلوم الإسلامية المتمكنين الناطقين بالعربية وأخذ العلوم عنهم، وفهم أبعاد كلامهم ومراميه، ومناقشتهم وحسن التلقي عنهم، فضلا عن المناقشات مع الأكاديميين والاشتراك في المؤتمرات والندوات ومطارحة الأفكار، وهذا هو التواصل بعينه.

وضعف التواصل مؤد إلى استخفاف الآخرين بعلم الرجل وإن كان بارعا، وقد تكررت قصص كثيرة عن بعض أهل العلم من غير العرب الذين يتقنون القواعد والقراءة والفهم لكنهم لم يمارسوا المحادثة والاستماع، وشعورهم بالحرج الشديد في زياراتهم لبلدان عربية أو زيارة بعض العلماء والأكاديميين إليهم، ولو درسوا العربية على الطريقة التي تعنى بالتواصل لما وقعوا في ذلك الحرج.

إن تأكيد أهمية التواصل والطريقة التكاملية في تعليم اللغات من أهم واجبات برامج تعليم العربية اتساقا مع تعليم اللغات الحية في العالم وتوفيرا لجهد الطالب والأستاذ.

١- انظر مثلا: د. عمر الصديق عبد الله، «الأسس النفسية واللغوية والتربوية لتعليم وتعلم اللغات»، مجلة العربية للناطقين بغيرها، العدد الخامس، يونيو ٢٠٠٧، جامعة إفريقيا العالمية، السودان، ص ٢٨ وما بعدها.

٢- انظر: د. محمود كامل الناقة، «المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية»، المطبوع ضمن أعمال المؤتمر العالمي لتعليم العربية في جامعة الملك سعود، الرياض، ص٢٧٨.

ضعف التنسيق بين المدرسين:

ظهر من خلال الدراسة الميدانية ضعف التنسيق بين الأساتذة في أكثر برامج العربية لا سيما في الكليات التي تُقسّم فيها المواد إلى (قراءة، كتابة، محادثة، استماع، نحو، صرف، بلاغة ...)، ويرجع هذا الضعف إلى:

ضعف تحديد أهداف البرنامج؛ فنجد في بعض الجامعات صراعا واضحا بين الأساتذة في أهداف البرنامج، فنجد أستاذا يرى أن مهارة فهم المقروء هي المهارة الأساسية وغيرها نافلة، ونجد في القسم نفسه أساتذة آخرون يرون وجوب تكامل المهارات وأن لا تطغى مهارة على مهارة، فيضيع الطلاب بين هذين المنهجين، ويتجه أكثرهم -فيما لحظت- إلى الأسهل وهي مهارة فهم المقروء والترجمة.

عدم وجود منسق أو مشرف ينسق بين المدرسين، إذ تتجه جل الجامعات إلى ربط قسم السنة التحضيرية بعميد كلية الإلهيات، وقد لا يكون -وهذا في أكثر الأحوال- خبيرا في طرق تعليم العربية للناطقين بغيرها، فيضعف البرنامج ويضعف التنسيق بين المدرسين.

وقد وجدت من خلال الدراسة الميدانية أن الجامعات والمعاهد التي اعتمدت على منسق خبير، حدد أهداف البرنامج وسار وفق خطة واضحة لتحقيق تلك الأهداف: كانت مخرجاتها أفضل وأقوى من مخرجات البرامج الأخرى، دون الغفلة عن العوامل الأخرى التي تؤدي دورا في ذلك.

وتظهر مشكلة عدم وجود منسق خبير في ضعف البنائية اللغوية عند الطالب، فقد يتعرض الطالب للمبحث ذاته مرات عديدة في الفصل الدراسي الواحد، إذ لا يعلم الأستاذ عن درس زميله شيئا عادة، فيضيع الطالب ويفقد البنائية.

اختيار المنهج:

تهتم كثير من المؤسسات التعليمية في تركيا باختيار المنهج أكثر من اهتمامها بالأستاذ، وقد لحظت نشاطا واجتماعات ومقابلات طويلة لأجل اختيار المنهج، لكن اختيار الأستاذ في كثير من الأحيان عشوائي، وأرى أن الأمر يجب أن يكون معكوسا؛ فالأستاذ المؤهل المدرب يتقن تدريس منهج غير ناجح، لكن الأستاذ غير المؤهل ولا المدرب لن يتقن تدريس أفضل المناهج.

ومن أكثر الأسئلة التي تواجهني في إسطنبول في أثناء الدورات وورشات العمل سؤال المنهج، وعادة ما أجيب بسؤال الأستاذ، تصحيحا للمشكلة في رأيي.

إلا أن هذا لا يعفي المؤسسات التعليمية العربية من التقصير الواضح في إنجاز منهج عصري متميز يحاكي مناهج تعليم اللغات العالمية في عصرنا؛ فقد تعب المدرسون المؤهلون من المناهج المتوفرة، والعيوب الموجودة في كثير من المناهج دافعة للطالب غير العربي إلى نظرة دونية لحال التعليم والتعلم في العالم العربي لا سيما إن قارنها بما هو موجود في اللغات العالمية الأخرى.

ولعل أشهر المناهج المدرسة في الجامعات في تركيا كتاب (العربية بين يديك) وكتاب (العربية للناشئين) ودخل منهج (اللسان الأم) هذه السنة على بعض الجامعات.

والمشكلة في كثير من هذه المناهج أنها لا تخدم طبيعية اللغة، إذ تعليم العربية في تركيا هو تعليم لها في غير بلدها فالطالب إنما يتعلمها في داخل الغرفة الصفية، ويتعرض لها أحيانا خارج الغرفة الصفية في بعض النشاطات اللامنهجية، فهو يكتسب اللغة من المدرس والمواد الدراسية والمتعلمين الآخرين [1]، فإن لم تصنع المناهج والمواد الدراسية جوا طبيعيا في الغرفة الصفية يحاكي حياة الطالب الحقيقية فإن ذلك يصعب مهمة الأستاذ في خلق أفكار وإبداع نشاطات ليجعل الغرفة الصفية أقرب ما يكون إلى الطبيعية، بتحفيز الطلاب على التفاعل والمشاركة في مواقف حقيقية، «وهنا يجب أن نعترض بأن النماذج اللغوية التي تعرضها معظم الكتب الدراسية التقليدية، إن لم تكن تبعث على الملل والضيق، فإن أقل ما توصف به أنها خالية من الحوافز، فمن منا مر بموقف أو شعر برغبة في أن يوجه سؤالا مثل: ما هذا؟ ليتلقى إجابة تقول: هذا قلم!! أو شعر برغبة في أن يقول: إن كتاب مصطفى أكبر من كراسة محمد، أو أن يسأل: كم عينا لأحمد؟ وكم أنفا له؟ أو كم رأسا؟ إن مثل هذه اللغة الخاوية أو (البلهاء) هي السبب في الرفض اللغوي أو الصمت الذي يخيم على الدراسين، هي السبب في ضعف الإقبال على الدراسة بعد الأسابيع الأولى، وانصراف الطلاب عن اللغة الجديدة» [2].

ومن الغريب هنا أن الجامعات التركية والمؤسسات التعليمية الكبيرة لم تنتج حتى

١- انظر أبحاثا جيدة في ذلك عند: سوزان جاس، لاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية، مقدم عامة، ترجمة د. ماجد الحمد، ط النشر العلمي، جامعة الملك سعود، الرياض ٢/ ٤٨٣.

٢- د. حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العرية، ص١٩.

الآن منهاجا دراسيا قويا يسد حاجة المتعلمين الأتراك، وجميع المناهج المدرّسة في جامعات إسطنبول ألفها أساتذة وخبراء من خارج تركيا، في بيئة وثقافة وتصورات مغايرة بعض الشيء لطبيعة المتعلم التركي، والفهم الجيد لطبيعة المتعلم يساعد دون شك على الفهم الجيد لطبيعة التعلم والتعليم؛ فلا بد من تأليف منهاج يخاطب الطالب التركي -وأعداد الطلاب في هذه السنوات هائلة تستحق أن تفرد بمنهاج أو مناهج-، فيرى ما يحفزه على التعلم فيهتم به وما لا يحفزه أو ما ينفر منه فيتجنبه، «إن التحفيز هو نقطة الانطلاق في كل تعلم وبدونه يتعاظم خطر الفشل»[1]؛ ففرق كبير بين طالب أمريكي يدرس في جامعة شيكاغو فيطرب لقصة مها وخالد في كتاب «الكتاب في تعلم العربية» ويهتم بها لأنها تخاطب ثقافته وما يعرف، وبين طالب في كلية الإلهيات في جامعة في إسطنبول، إنما جاء ليدرس العربية لأغراض دينية أولا، ومن ثم للتواصل مع المثقفين من أهل العلم العرب، فلن يجد في تلك القصة ذلك الطرب ولا تلك المتعة، بل قد ينفر منها ويستاء من ذلك المنهاج.

وفرق كبير أيضا بين الاحتياجات اللغوية لطالب غير عربي يدرس العربية في بلد عربي، وطالب يدرسها في بلده الأم، فقد أثبتت دراسة د. هداية هداية إبراهيم أهمية مجالات مثل المكتبة والمناسبات والسكن الخارجي بالنسبة للدارسين المتعرضين للدراسة، وفسرت ذلك بأن هؤلاء الدارسين إنما أتوا من بلادهم لتعلم اللغة من منبعها الأصلي، وهم متفرغون فقد حصل أكثرهم على منحة دراسية؛ فالمكتبة من أحب الأماكن لهؤلاء الدارسين يشغلون بها أوقات فراغهم، وكان مجال السياسة والعلاقات الدولية من أقل المجالات أهمية بالنسبة لهم، وفسرت ذلك بخوفهم من رد الفعل من النظام الحاكم تجاه حديثهم في السياسة وبأنهم إنما جاؤوا للتعلم لا للحديث في السياسة[2]، إلا أن الحال في بلد الطالب مختلف؛ فقضية مثل المكتبة لا يكاد يحتاج إلى التواصل بالعربية فيها، وقضية مثل السياسة قد تشغل باله وتهمه لا سيما إن بلغ مستوى متقدما في اللغة يمكنه من الحديث في بعض القضايا المتعلقة بذلك.

ومن هنا فإن كثيرا من الموضوعات والمجالات في مناهج تعليم العربية التي تستعمل في

١- د. محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو لغير الناطقين بالعربية، مطبوع ضمن أعمال المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، ٢٠٠٩، ص٢٠.

٢- هداية هداية إبراهيم، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المطبوع ضمن أعمال المؤتمر الدولي لتعليم العربية، جامعة الملك سعود ص١٢٣-١٢٥.

الجامعات التركية لا يمكن القول إنها صممت لتتفق مع الاحتياجات التعليمية والنفسية للطالب التركي الذي يعيش في بلده الأم، فلم تتحقق في أكثرها الإجابة الموضوعية عن الأسئلة الآتية: من يتعلم؟ وما الذي ينبغي أن يتعلمه؟ وما الذي يستطيع تعلمه فعلا؟ وكيف يمكن أن يتعلمه؟ ومتى يجب أن يتعلمه؟ وأين يتعلمه؟ في بيئة لغوية عفوية أم مصطنعة؟ وبدهي أننا لا نستطيع الإجابة عن هذه التساؤلات إجابة علمية إلا في ضوء نظريات علوم اللغة والتربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، بما في ذلك نظريات التعلم والتعليم والدافعية والنمو والإدراك المعرفي والتخزين وغيرها.[١]

وعملية تقدير الحاجات اللغوية تعد أساسا فعالا لنجاح أو تطوير أي برنامج دراسي؛ إذ يشعر الدارسون بتلبية احتياجاتهم اللغوية وعدم ابتعاد ما يدرسونه عما يحتاجون إليه، ومن ثم تتوفر لهم فرص إيجابية للممارسة الفعالة لما تعلموه[٢]، وقد أثبتت بعض الدراسات أن قصور مستوى الدارسين في مهارات اللغة يرجع إلى عدم رباط المحتوى الدراسي باحتياجات هؤلاء الدارسين، ومن ثم عدم رضاهم بهذا المحتوى المقدم لهم؛ لأنه لا يلبي احتياجاتهم اللغوية، وغير مؤثر في تنمية مهاراتهم اللغوية التي تشبع تلك الحاجات، وكثير من المواقف التي تدور حولها الدروس تم اختيارها على أساس عشوائي دون وجود دراسات علمية تحليلية لحاجات الدارسين في المواقف التواصلية المختلفة.[٣]

طريقة توزيع المواد:

تذهب أكثر الجامعات والمؤسسات في إسطنبول إلى الفصل بين المهارات والنحو والصرف، فهناك مادة نحو، وهناك مادة استماع، ومادة صرف، ومادة قراءة، ومادة محادثة، ومادة كتابة، وتذهب بعض الجامعات -وهي قليلة للغاية- إلى الدمج بين المواد مع ضرورة التنسيق بين المدرسين للشعبة الواحدة؛ فالأساس أن يتتابع مدرسان أو ثلاثة على صف دراسي واحد، دون فصل بين المهارات والنحو والصرف، بحيث يكمل الثاني من حيث انتهى الأول من المنهج الدراسي أو النشاط اللغوي.

١- محمد صاري، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج النحو... ص٢١، نقلا عن أحمد حسن اللقاني، المناهج بين النظرية والتطبيق ص١٣٩-١٧٦

٢- هداية هداية إبراهيم، تحليل الحاجات اللغوية في مواقف الاتصال اللغوي لدى دارسي اللغة العربية الناطقين بغيرها، المطبوع ضمن أعمال المؤتمر الدولي لتعليم العربية، جامعة الملك سعود ص٥٣.

٣- انظر: هداية إبراهيم، تحليل الحاجات اللغوية ص٥٤-٥٥، نقلا عن دراسات في جامعة صنعاء وجامعة دمشق.

ولكل اتجاه إيجابيات ومشكلات:

فاتجاه الفصل بين المواد يؤثر سلبيا في البناء اللغوي للطالب، ويكون التنسيق عادة في غاية الضعف بين المدرسين، ويتشتت الطالب بين الأساتذة والمواد، ولا يظهر نجاح الأستاذ من عدمه في ذلك الفصل الدراسي؛ إذ لا يمكن نسبة الفضل في تقدم الطالب اللغوي إلى أحد من الأساتذة، ولا يمكن نسبة التراجع إليهم كذلك، لا سيما أنه عادة ما يدخل على الفصل الدراسي الواحد مرتين أو ثلاثا في الأسبوع، بحسب تقسيم الجدول؛ فالعلاقة بينه وبين الطالب ليست متينة تجعل من الأستاذ في غاية الاهتمام لنجاحه وتطوره وتقدمه.

وقد انتقد محمود كامل الناقة هذا الاتجاه لكونه لا يتوافق مع التكامل في تعليم مهارات اللغة، ويرى أن المداخل الحديثة في تعليم اللغة من الصعب أن تتحقق بهذا الفصل، وبهذا التصور الساذج عن عملية التدريس.[١]

لكنه مع ذلك مفيد من جهة التركيز على المهارات كلها؛ فالطالب والأستاذ مضطران للجوء إلى مهارة الكتابة في درس الكتابة كاملا وإلى مهارة الاستماع في درس الاستماع، ويستطيع الأستاذ ملاحظة تطوره في هذا المجال شيئا فشيئا.

ومفيد كذلك من جهة خاصة في البلاد غير الناطقة بالعربية؛ ذلك أن بعض الأساتذة الأتراك لا يتقنون المحادثة أو الكتابة بالعربية، ولا بد في اتجاه الدمج بين المهارات أن يتعرض الأستاذ لهذه المهارة أمام الطلاب فيقع في حرج شديد، بخلاف اتجاه الفصل بين المهارات فإن البرنامج يستطيع ترتيب المواد التي يحسن تدريسها له دون أن يقع في أي حرج.

ومن هنا فإن أكثر الجامعات التي يكثر فيها الأساتذة الأتراك الذين لا يتقنون جميع المهارات تتجه إلى الفصل بين المواد، بخلاف الجامعات التي عينت جميع كادرها من الأساتذة العرب أو أكثرهم فيمكنها أن تتجه إلى الدمج.

ويمكن القول إن أهم إيجابية في اتجاه الدمج هي ملاحظة البناء اللغوي عند الطالب؛

---

١ – انظر: د. محمود كامل الناقة، «المدخل في التدريس والمنظور العلمي لتعليم وتعلم اللغة العربية»، المطبوع ضمن أعمال المؤتمر العالمي لتعليم العربية في جامعة الملك سعود، الرياض، ص٢٧٨.

فعادة لا يدرس الأستاذ درسا قد درّسه أستاذ سابق لوجود منهج متفق عليه يتتابعون على التدريس فيه، ولوجود تنسيق واضح قوي بين الأساتذة وإلا لفشل الدرس كاملا بدونه.

ومن إيجابياته وضع جزء أساسي من مسؤولية نجاح الطالب من عدمه على الأستاذ؛ إذ إنّ دخوله على فصله الدراسي يومي عادة ولعدد من الساعات يجعل الأستاذ ملاحظا بوضوح وقوة لتقدم الطالب وتطوره أو تراجعه وبطئه.

ومن الإيجابيات كذلك أن هذا الاتجاه عادة ما يصنع علاقة قوية متينة بين الطالب والأستاذ، وهي مفيدة في حب الطالب للعربية -إذا أحب أستاذه- ومفيدة في خلق البيئة العربية التي يحتاجها الطلاب في البلاد غير العربية؛ ذلك أنهم قد يجلسون مع أستاذهم في مكتبه، وقد يزورونه في بيته، وقد يخرجون معه إلى رحلة وما إلى ذلك، وقد تكون تلك النشاطات العفوية أهم من بعض الدروس في الجامعة أحيانا!

إلا أنني على كل حال أرى أن الوضع المثالي أن يتناوب على الفصل الدراسي مدرسان اثنان، لا أكثر ولا أقل، إذا كان عدد الساعات بين ١٠ و٢٠ ساعة تدريسية أسبوعيا؛ ذلك أن أستاذا واحدا لعشرين ساعة مثلا قد يسبب مللا قويا عند الطلاب لا سيما أن تدريس اللغة يحتاج إلى إبداع دائم في الغرفة الصفية، إبداع في النشاطات الصفية وفي طريقة الواجبات البيتية، وطريقة مناقشتها، وإبداع في إبعاد الملل عن الطلاب، وإبداع في خلق جو محبة دافئ بين الطلاب أنفسهم وبين الأستاذ، ودخول أستاذ واحد على غرفة صفية لساعات كثيرة يقتل كل هذا عادة.

وإذا تناوب على مجموعة الطلاب أكثر من أستاذين، فإن مشكلات التنسيق وتشتت الطالب وقلة تحمل المسؤولية عادة ما تظهر في هذا الجانب؛ فالأفضل عندي أن يكون للشعبة أستاذان اثنان فقط.

عدد الطلاب في القاعة التدريسية:

لم يزل عدد الطلاب الموجودين في القاعة التدريسية عائقا قويا أمام تقدم التعليم ولكنه يظهر أكثر ما يظهر في درس تعليم اللغة؛ إذ هو تدريب على اللغة لا إلقاء لمعلومات يمكن لكل أحد الحصول عليها، والتدريب هذا يحتاج إلى ممارسة، ولا يمكن أن يأخذ كل طالب حقه من الممارسة بوجود عدد كبير من الطلاب، والنموذج المثالي في رأيي هو عشرة طلاب في القاعة التدريسية لا يزيد على ذلك، وقد كان هذا من أسباب نجاح التجربة الشهيرة للجيش الأمريكي في تعلم اللغات إبان الحرب العالمية الثانية[١]، وإن اضطرت المؤسسة اضطرارا شديدا فقد تلجأ إلى خمسة عشر طالبا، أما إن كان أكثر من ذلك أمام الأستاذ في القاعة فلا أظن أنّ الطالب سيحصل على إنتاج جملة واحدة كاملة أمام أستاذه.

وأكثر الجامعات في تركيا لا تراعي هذا، فتتكدس أعداد الطلاب أحيانا أمام الأستاذ مما ينبئ بنتيجة غير ناجحة منذ البداية.

هذه أهم المشكلات في رأيي، وهنا مشكلات أخرى ليست على الدرجة نفسها من الأهمية، مثل غياب منهج التدريس المبني على المحتوى، وغير ذلك.

١- انظر: د. حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية الأخرى لغير الناطقين بها، ص٧٢.

النتائج والتوصيات:

وإذا انتهى البحث هنا فإن أبرز ما يمكن الخروج به من نتائج:

- أن تعليم العربية قد ازدهر في السنوات الأخيرة في تركيا لكنه لا يزال يعاني من بعض المشكلات التي لا بد من المسارعة إلى إيجاد حلول لها، وإلا فإن فشل برامج تعليم العربية في تركيا قد يعود بنتائج سلبية على صورة العربية وعلى جودة التعليم الديني.
- أن من مشكلات تعليم العربية الرئيسة قضية اختيار الأستاذ وتأهيله، وقد ظهر من الدراسة ضعف طرق اختيار الأساتذة في الجامعات التركية مع كونه الركن الأساسي في عملية التعليم، واقترح الباحث جملة من الحلول لتلك المشكلة.
- أن من مشكلات تعليم العربية عدم وضوح تصنيف المستويات إلى مبتدئ ومتوسط ومتقدم في كثير من برامج الجامعات في تركيا، مما يؤدي إلى غياب الامتحان التصنيفي أو ضعفه، وإلى تعقيد مهمة الأستاذ الذي يدرس في قاعة تدريسية فيها مستويات متعددة.
- أن بعض الأساتذة في تركيا ما زالوا يصرون على ضرورة العودة إلى طريقة النحو والترجمة ونبذ الطريقة التواصلية؛ بحجة التركيز على فهم النصوص التراثية، وعدم تضييع الوقت في المحادثة والاستماع مما لا فائدة فيه في الهدف الرئيس، وأنه لا بد من التصدي لهذه النظرية لحجج ذكرها الباحث.
- أن ضعف التنسيق بين المدرسين لغياب منسق خبير مضر في سير البرامج وقوتها.
- أن ضعف مناهج تعليم العربية للناطقين بغيرها الموجودة في تركيا مؤثر على تعليم العربية، وعلى صورة العالم العربي الحضارية عند الأتراك.
- أنه لا بد من قيام مؤسسة علمية في تركيا بصناعة منهج يتناسب مع الاحتياجات اللغوية والنفسية والثقافية للطلاب الأتراك.
- أن في فصل المواد والمهارات وتقسيمها على الأساتذة مشكلات يمكن تجاوزها إذا تعاقب على الصف الواحد أستاذان بينهما تنسيق قوي.

التوصيات:

- يوصي الباحث بضرورة اهتمام المؤسسات العلمية العربية بتعليم العربية في تركيا ورفد جامعاتها بما تحتاجه من كتب وخبرات عربية.
- إنشاء مؤسسة علمية بحثية تعنى بقضايا البحث العلمي المتعلق بالعربية للناطقين بغيرها في تركيا وفي العالم الإسلامي كله.
- يوصي الباحث بضرورة المسارعة إلى إنشاء معهد قوي لتدريب مدرسي العربية للناطقين بغيرها في تركيا، ليسد الحاجات الملحة في طلب الأساتذة.
- يوصي الباحث بضرورة صناعة مناهج متميز يحاكي أفضل المناهج في تعليم اللغات الحية، ويتناسب مع الطلبة الأتراك من حيث احتياجاتهم اللغوية والنفسية والثقافية والاجتماعية.
- يوصي الباحث بضرورة إنشاء رابطة لمعلمي العربية للناطقين بغيرها، تساعدهم على التواصل فيما بينهم، وعلى تبادل الأبحاث والأفكار.

والحمد لله رب العالمين.



تجربة مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث (ISAR) في تعليم مهارات العربية

د. أحمد صنوبر

أستاذ مساعد في قسم اللغة العربية
بجامعة التاسع والعشرين من أيار

الحمد لله والصلاة والسلام على سيدنا رسول الله وعلى آله وصحبه ومن والاه، وبعد:

فهذا عرض لتجربة برنامج مهارات العربية في مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث ISAR، أبين فيه أهم الاستراتيجيات التي اتبعناها في المؤسسة والرؤية خلف تلك الاستراتيجيات، مركزا على الجوانب التي قد يكون فيها فائدة ومناقشة دون التعرض لتفاصيل دقيقة لا تهم الباحثين والمتخصصين.

وهذه التجربة كغيرها من التجارب لا تدعي الكمال ولا تراه في برنامجها، وإنما تُذكر هنا لمشاركة الأفكار ولمناقشتها والأخذ فيها والرد، فلعل فيها ما يفيد فيؤخذ، أو لعل فيها ما يناقش وينتقد فيرد، فيفيد أيضا!

ولعل أهم فائدة لذكر التجارب هو تبادل الخبرات، ومناقشة وجهات النظر، وقلة الاطلاع على تجارب الآخرين تؤدي في كثير من الأحيان إلى الانتقاص والانتقاد، وكلما كان الاطلاع على الآخر أوسع، كان الفهم والتقدير والتواضع أكثر، وقد قيل قديما: من جهل شيئا عاداه.

فهذه التجربة بين أيدي الباحثين والمختصين والخبراء، تحتاج إلى نظرهم ونقدهم وخبرتهم، وهو ما يغني الأبحاث العلمية والتجارب العملية، وقد عرفت فيها بالمؤسسة

الأم باختصار ثم ذكرت أهم ما أراه مستحقا للذكر في برنامج تعليم العربية، وأرجو أن يكون في ذلك فائدة ونفع.

أولا: تعريف عام بمؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث:

أنشئت مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث عام ٢٠٠٩ في مركزها الرئيسي في أسكودار في إسطنبول، والتحق بها عدد من الطلاب الراغبين في تعلم العلوم الإسلامية واللغة والعربية والعلوم الاجتماعية الغربية، بحيث يكون هذا التعليم رافدا لهم وموازيا لدراستهم الأكاديمية الجامعية، فالمقبولون من الطلاب في المؤسسة هم من الطلاب الذين يدرسون في جامعات إسطنبول صباحا، ليلتحقوا بنا بمعدل ١٥ ساعة أسبوعيا يتلقون فيها العلوم والمعرفة، وتهتم المؤسسة بالطلاب المتميزين من التخصصات المختلفة: مثل الهندسة والطب والسياسة والاقتصاد والعلوم الاجتماعية فضلا عن الإلهيات والعلوم الإسلامية، من مختلف المراحل: البكالوريوس، والماجستير، والدكتوراة.

ويتوزع برنامج المؤسسة على أربعة أعوام متتالية، بحيث يتنقل الطالب من دراسة اللغة العربية المعاصرة والكلاسيكية في السنة الأولى، إلى دراسة العلوم الإسلامية والعلوم الاجتماعية بشكل مكثف في السنوات اللاحقة.

وتتميز المؤسسة بحسن اختيارها للطلاب وللمدرسين، فتعمد إلى عقد مقابلات مطولة مع الطلاب المتقدمين إلى الالتحاق بها، لتنتقي منهم الأنسب لمنهجها وأهدافها، وتعمد كذلك إلى البحث عن أفضل المدرسين في المجالات المختلفة لتتعاقد معهم وتبني جسورا بينهم وبين الطلاب.

الأهداف:

إن الهدف الرئيس لمؤسسة اسطنبول للتعليم والأبحاث هو تقديم المستوى الأعلى من التعليم لمجموعات متعددة من الطلاب. فتعنى المؤسسة بتخريج طلاب متمكنين من العلوم التقليدية الإسلامية، مع الاطلاع القوي على النتاج الفكري الغربي، بحيث يتمكنون من فهم الإرث العلمي والفكري بأفق عالمي، مما يؤهلهم في النهاية لإيجاد حلول لقضايا عالمنا المعاصر.

معلومات أكاديمية عامة:

تقوم المؤسسة على المشروعات الآتية:

١-العلم والتعليم، وهو الجزء الرئيس في المؤسسة، بحيث تختار المؤسسة أكثر الطلاب المتقدمين تميزا للالتحاق بها مدة أربع سنوات، يدرس في كل سنة حوالي ٥٠٠ ساعة دراسية علوما مختلفة ولغات متعددة.

٢-إيفاد الطلاب إلى الخارج لتلقي اللغات والعلوم: تتعاقد المؤسسة سنويا مع المؤسسات المتخصصة في تدريس اللغات والعلوم، وتوفد مجموعة كبيرة من الطلاب إليها في الصيف، ويختص هذا بالطلاب الذين يحققون مرتبة معينة من الإتقان في العربية والإنجليزية، حتى تتفتح قرائحهم اللغوية في بيئة طبيعية، وليتمكنوا من إنجاز بحوث أكاديمية في لغتهم الأم واللغة المكتسبة.

٣-تسهيل مهمة الطلاب بتعيين مستشارين علميين وأكاديميين، يرجع إليهم الطالب في حل مشكلاته العلمية والجامعية والمعرفية، وأحيانا الحياتية.

٤-عقد المؤتمرات الطلابية: تعمد المؤسسة إلى تدريب الطلاب على الكتابة الأكاديمية بلغتهم الأم وبلغات أخرى، فتشجع الطلاب على المشاركة في المؤتمرات التي تعقدها المؤسسة والمؤتمرات العالمية الأخرى، وتهتم باشتراكهم في المؤتمر السنوي الذي تعقده المؤسسة باللغة العربية، حيث يقدم فيه الطلاب أبحاثا علمية عن المجتمع أو الثقافة أو السياسة أو الاقتصاد في بلد عربي معين.

٥-مجموعات البحث: حيث أسست المؤسسة روابط بين العلماء والباحثين المختصين بموضوع معين، ووفرت لهم أرضية خصبة للمناقشة والاجتماعات وتبادل الأفكار والآراء والأبحاث، فمن ذلك: مجموعة البحث في الفكر السياسي العثماني (دائرة عدل)، ومجموعة البحث في القانون المقارن، ومجموعة البحث في الطب والأخلاق، ومجموعة البحث الخلدونية وعلم الاجتماع، ومجموعة البحث في الفكر الإسلامي.

ثانيا: برنامج تعليم العربية في مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث، «الواقع والتحديات»:

يجدر بي في بداية التعريف بالبرنامج أن أذكر أن برنامجنا أقرب إلى «النموذج العضوي» Organic Model منه إلى «النموذج الميكانيكي» Mechanstis Model في

البناء التنظيمي لبرامج تعليم اللغات الثانية؛ فمن سياسة النموذج العضوي أن يسمح بدرجة عالية من المرونة والتكيف في التعامل مع المدرسين وتطوير مهاراتهم، فيتوقع فيه من مدرسي البرنامج اللغوي أن يدرّسوا جميع المهارات في أكثر المستويات أو جميعها، لا أن يتخصص الأستاذ في مستوى معين ومهارة معينة أو محتوى معين؛ إذ يرى أن ذلك عائق للأستاذ نفسه، ولمن حوله من المدرسين الذين يرغبون في تدريس فصول أخرى غير الفصول التي يدرسونها عادة، وتقدم البرنامج وفق هذا النموذج فرصا كثيرة للتدريب والتطوير المهني للأستاذ، مع السماح بالتواصل الرأسي والأفقي بين الأساتذة في العملية التعليمية، فيشجع فيه على التدريس التعاوني وتدريب الأقران والتجريب المشترك للمواد التعليمية، والعمل الجماعي فيه من أهم ما يطور العملية التعليمية في المؤسسة.

وقد اتبع برنامجنا هذه السياسة واستقر عليها منذ وقت، مبتعدا نوعا ما عن سياسة النموذج المكانيكي الذي يفضل تخصص المدرس في مستويات معينة، وفي مهارات محددة من تلك المستويات، مع إلزامه بمقرر دراسي محدد الصفحات والتمارين يجب تدريسها كل يوم، مع اتخاذ الشكل الرأسي في التواصل بين المدرسين دون التواصل الجانبي وتدريب الأقران [1].

ويرى البرنامج أن تطبيق النموذج العضوي كان له أثر قوي في تطوره واستمراريته، مع وجود بعض العقبات والتحديات، وهذا ما سيفصل فيه:

القسم الأول: واقع البرنامج:

أولا: الرؤية والهدف:

يرى القائمون على المؤسسة أن من أهم أهداف نجاح أي برنامج وجود رؤية واضحة وأهداف مبينة محددة للبرنامج، ونعتقد أن غياب هذا التحديد للأهداف أو ضعفه يؤدي إلى مشكلات كبيرة، ذلك أن تحديد الهدف يضطر القائمين على البرنامج -ولا بد- إلى اتخاذ أساليب ومناهج ورؤى تدريسية تناسب ذلك الهدف وتوائمه وتتجه في سبيل تحقيقه على أتم وجه.

١- انظر: Davidson and tesh 1997، Theory and practice in language organization design. P. 177 وجاك ريتشارد، تطوير مناهج تعليم اللغة ص٢٤٨.

ولذا فإن الهدف الرئيس لبرنامجنا هو: الهدف الاتصالي في برنامج المهارات، والهدف العلمي المعرفي في برنامج العربية الكلاسيكية (أي برنامج تدريس النحو والصرف والبلاغة وعلم الوضع).

إن تحديد هذا الهدف يلزمنا أن نسلك الطريق المؤدي إليه، ولذلك كان المدخل التواصلي في تعليم اللغات هو أقرب الطرق إلى هذا الهدف، وكانت طريقة النحو والترجمة أقرب الطرق إلى الهدف الآخر.

إن عدم تحديد الأهداف والرؤى في كثير من البرامج أدى إلى وجود تناقض شديد بين القائمين على البرنامج نفسه، فتجد في كثير من الأحيان ثلاث رؤى أو أكثر في التدريس: تجد طريقة النحو والترجمة والمدخل التواصلي والطريقة السمعية الشفوية وغيرها أحيانا، في برنامج واحد ولطلاب معينين.

إننا نرى أن الاختلاف في شخصيات المدرسين داخل القاعة التدريسية أمر ضروري في البرنامج الواحد، لكن الاختلاف في فلسفاتهم ورؤاهم في أساليب تدريس العربية يؤثر سلبا في البرنامج برمته، وقد لحظنا بعض الطلاب في بعض المؤسسات يشعر بأنه انتقل من برنامج إلى برنامج إذا تغير عليه الأستاذ، والحال أنه في المبنى ذاته والكتاب ذاته والإدارة ذاتها والبرنامج ذاته، لكن الرؤى التدريسية مختلفة، وهذا الانتقال يجعل الطالب يحاول استدراك طريقة التدريس والتفاعل مع الأسلوب الجديد، فيضيع عليه عددا من الساعات الدراسية كان يمكن أن يستثمرها لو بقي البرنامج واحدا.

إننا على طريقة «رؤية واحدة وشخصيات مختلفة» في برامج تعليم العربية، فلن يقبل برنامجنا أستاذا يغرق في تعليم تفاصيل النحو والعبارات العالية، والحال أن الطالب لا يستطيع إنتاج جملة واحدة صحيحة، ولن يُقبل في البرنامج أستاذ يبحث لطلابه المبتدئين عن مفردات في جسم الإنسان في القاموس، ويجتهد في ذلك؛ لأنه لم يكن يعرفها من قبل! فإذا كان هو -الأستاذ- لا يعرفها فما فائدة تعليمها للطلاب في هذه المرحلة من دراسته؟!

إن السبب الرئيس في رأيي في نجاح كثير من المؤسسات القوية في هذا المجال هو هذه القاعدة «رؤية واحدة وشخصيات مختلفة»، رؤية واضحة في المطلوب من الطالب لكن لكل أستاذ شخصيته التدريسية التي يتميز بها عن كل أحد.

والسؤال هنا: كيف يمكن أن يتحقق ذلك؟ أي أن يكون جميع المدرسين في رؤية

وفلسفة واحدة؟ ثمة أكثر من استراتيجية لتحقيق ذلك، أتركها إلى موضوع اختيار الأستاذ وتدريبه.

وعلى هذا كله فقد اعتنى برنامج مهارات العربية في مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث كثيرا بتحديد الهدف العام من البرنامج، ثم الهدف من السنة الدراسية ثم الهدف من الفصل الواحد.

ولذلك كان من أسلوبنا أن نعقد للطالب ثلاث مقابلات:

أولا: مقابلة أولى بعد دراسة ١٢٠ ساعة كاملة، أي في نهاية الفصل الأول، بحيث تعقد للطالب مقابلة شفوية بحسب معايير (آكتفل)، ويجب على الطالب حينها أن يصل إلى المستوى المتوسط الأدنى، أي أن ينتهي من المبتدئ الأعلى كاملا.

وعليه فإنّ تَدَرُّبَ الطالب على المحادثة ليصل إلى هذا المستوى يقع على كاهله، وعلى كاهل أستاذه.

ثانيا: امتحان كفاءة ومقابلة شفوية في نهاية العام الدراسي الأول أي بعد دراسة حوالي ٤٠٠ ساعة، ولا بد أن يكون حينها قد اجتاز مرحلة المتوسط الأعلى أو يكفي أن يثبت قدمه فيه.

ثالثا: امتحان لجنة خارجية: وهو عبارة عن الامتحان النهائي الذي يتخرج به الطالب في برنامج العربية في إيثار، أي بعد دراسة ما مجموعه: ٥٠٠ ساعة، بحيث نستضيف لجنة من خبراء الأساتذة وعادة من المؤسسات التي لها اتفاقيات تعاون معنا -منذ ثلاث سنوات نستضيف أساتذة خبراء من مؤسسة قاصد في الأردن لوجود اتفاقية تعاون قوية-، ويعقدون مقابلة شفوية على معايير آكتفل، ويكون المطلوب من الطالب حينها أن يصل إلى المستوى المتقدم الأدنى، وإذا وصل إلى ذلك المستوى فإن إدارة البرنامج ترسله على نفقتها إلى الأردن للدراسة في (قاصد) لفصل الصيف كاملا.

رابعا: البحث الاجتماعي العلمي المطلوب من الطالب في برنامج الصيف:

لا يقتصر أمر الدراسة في الأردن لطلابنا على حضور الدروس في معهد قاصد، فإن الاستفادة من هذا حاصلة هنا في إسطنبول إن اقتصر على ذلك، ولذا فإن من أهم المهمات عندنا في هذا البرنامج أن ينغمس الطالب في بحث اجتماعي علمي في المجتمع الأردني، فنحدد للطالب مدة معينة ليقرر عنوان بحثه الاجتماعي العلمي، ثم يبدأ

المباشرة فيه بلقاء الخبراء والعلماء والمختصين والباحثين والمثقفين وعموم الناس، وينتج بحثه كتابيا ويلقيه على مسامع بعض الأساتذة شفويا، وعليه يقيم أداؤه ونشاطه، ثم يلقيه في إسطنبول أمام جمع من الأساتذة والطلاب.

وقد تنوعت اهتمامات الطلاب في تلك الموضوعات؛ فكتب بعضهم في الاقتصاد، وبعضهم في مشكلات المجتمع، وبعضهم في دراسات مقارنة بين المجتمع التركي والمجتمع الأردني، لكن موضوع الحركات الإسلامية وتنوعها في الأردن كان من أكثر الموضوعات جذبا لأنظارهم؛ فأكثروا من البحث فيه والتعمق: فكتب بعض الطلاب عن الحركة السلفية العلمية، وبعضهم عن الحركة السلفية الجهادية، وبعضهم عن الإخوان، وبعضهم عن جماعة التبليغ، وبعضهم عن الصوفية، بعد أن قابل كثير منهم أقطاب تلك الحركات وأعيانهم، فضلا عن مقابلات متعددة لمختصين في الحركات الإسلامية.

ما الرؤية وراء ذلك؟

إن الطالب الذي يقال له في اليوم الأول في التوجيه، إن هدفنا معك أن تحقق كذا وكذا من المستويات، وإن عليك أن تخضع لامتحان كذا وكذا، فإن احترامه للبرنامج والتعلم فيه سيكون واضحا ويسعى لأجل ذلك الهدف قدما، لا سيما أن من عادتنا أننا نعرض لهم تجربة سابقة رائدة -في يوم التوجيه- من الطلاب الذين تخرجوا بتفوق من برنامجنا وقد بدؤوا فيه من (ألف باء) لنشجع الطالب على المضي قدما، ونقول له: قد اجتاز جميع تلك المراحل زميلك، وهو لا يقل شأنا عنك! فتفضل! والمثال والنموذج له في غاية الأهمية.

إن وضوح الهدف وإظهاره للطلاب وإظهار نماذج سابقة له قطعوا ذلك الطريق ووصلوا إلى الهدف المنشود في البرنامج، من أقوى الأسباب الدافعة للطالب إلى تحقيق النجاح والوصول إلى الغاية.

وفي كل هذه الأهداف أيضا وضع للمسؤولية على كاهل الأستاذ بأن يسلك أقرب الطرق لإيصال أولئك الطلاب إلى هذا الهدف، وإذا قصّر بعض الأساتذة في ذلك أو خفتت بهم الهمة فإن ذلك سيظهر واضحا في الطلاب ولا بد.

ثانيا: اختيار الأستاذ:

إنّ نجاح أية مؤسسة في الدولة، سواء كانت عامة أم خاصة، ومهما كان اختصاصها ومجال عملها، مرتبط ارتباطًا وثيقًا بنجاح العاملين فيها؛ فالنجاح فيها أو الإخفاق متعلّق بأداء الإداريين والعاملين فيها.

وللمدرسين أهمية كبيرة في نجاح الطالب أو إخفاقه، وفي ترغيبه في العلم أو ترهيبه منه وتنفيره، لذلك كان حرصنا على نجاح الطلاب من الدوافع التي تجعلنا نفكر طويلًا قبل اختيار المدرسين، وبعد اختيارهم نحرص أشد الحرص على أن تكون علاقة المدرس بالطالب علاقة محبة واحترام متبادل، فنجاح الاثنين يعني نجاح المؤسسة وإخفاق واحد منهما يؤدي إلى إخفاق الآخر، ومن ثم يؤدي بالضرورة إلى إخفاق المؤسسة بأسرها.

ولما كانت «ISAR» مؤسسة تعليميّة فإنها كغيرها من المؤسسات التعليمية قائمة على المعادلة نفسها فقد أولينا لاختيار المدرسين أهمية خاصة، لا ترضى غير الكفاءة شيئًا في دخول المدرسين إلى هذه المؤسسة.

وعملية الاختيار هي مجموعة الخطوات والوسائل التي يتم بمقتضاها فحص مؤهلات الأفراد المرشحين وتحليلها بهدف انتقاء الأجدر منهم .[١]

وتجري عملية الاختيار وفق المراحل الآتية:

١ . إعلان في مواقع التواصل الاجتماعي وبين الأصدقاء عن حاجتنا لمساعد مدرس، وفق شروط معينة.

٢ . عدد المتقدمين جاوز ٥٠٠ طلب.

٣ . اخترنا منهم ١٠٠ تقريبا وعقدنا مقابلات شخصية تستمر لكل متقدم حوالي ٢٠ دقيقة، نختبر فيها مهاراتهم اللغوية والتدريسية، وتحاول الأسئلة أن تختبر قدراتهم التدريسية ومهاراتهم في ذلك أكثر من اختبارها لعلمهم بالنحو والصرف وعلوم اللغة الأخرى وإن لم تخل المقابلة من ذلك.

٤ . اخترنا من ال ١٠٠ مقابلة، ١٣ أستاذا، رأينا أن دخولهم ورشات عمل تدريبية قد يفيدهم ويفيدنا.

١- توصلنا إلى هذه الطريقة منذ حوالي سبع سنوات في مركز قاصد لتعليم اللغات –أيام كنت أشغل فيه مشرف برنامج العربية التراثية– بعد اجتماعات وعصف ذهني مطول مع زميلي الدكتور خالد أبو عمشة والدكتور محمد أبو شعلة، وقد آتت هذه الطريقة أكلها في كل مؤسسة طبقت فيها.

٥. عقدنا دورة تدريبية لمدة ١٢ ساعة تدريبية مجانية في (إيثار)، تدرب فيها الأستاذ على مهارات التدريس للعربية للناطقين بغيرها، وكان أساتذة إيثار الخبراء هم المدرسون، فتعرض المتدربون لورشات عمل في مداخل تعليم اللغة الثانية وطرق تدريس المستوى المبتدئ وطرق تدريس المهارات الأربعة: القراءة والكتابة والمحادثة والاستماع. ومعايير الأستاذ الناجح، وقد نتعرض في بعض الورشات إلى المناهج الموجودة والمقارنة بينها، وقد نتعرض إلى العربية لأغراض خاصة أو إلى طرق التقييم للطالب.

٦. عقدنا مقابلات مطولة بعد الدورة لكل أستاذ ٤٥ دقيقة يشرح فيها درسا أمام لجنة التقييم.

٧. عقدت لجنة التقييم اجتماعا مطولا لاختيار الأسماء المرشحة بناء على جملة أمور:

- المهارة التدريسية.
- العلم اللغوي.
- اندماج الشخصية في المؤسسة.
- قابلية التطور، وهذا يعرف بمدى استفادته من الدورة.

وبعد هذا كله فقد وقع الاختيار على أستاذين كريمين فقط من جميع من تقدم، وأظهرت النتائج أنهما أظهرا تميزا واندفاعا قويا وتطورا ملحوظا في السنة الماضية، بل إنهما خلال أشهر قليلة أنجزا وعلما وبدآ المشاركة في بعض الكتب النافعة في تعليم العربية وأظهرا تميزا في ذلك.

والرؤية خلف ذلك هي:

هذه الطريقة أقرب طريقة احترافية في تعيين المدرسين في هذا المجال؛ فهي تختار الأفضل من بين المئات، لاعتبارات علمية أكاديمية صرفة، ليس فيها مجال للعلاقات الشخصية ولا للمحسوبيات التي يعج بها العالم الإسلامي، وقد أثبتت هذه الطريقة نجاعتها في المؤسسات التي اعتمدتها وأخذت بها.

هذه الطريقة تجعل الأستاذ المختار يمتلئ نشاطا وحيوية وهمة في التعمق في هذا المجال، لا سيما وأنه يشعر باختياره من بين المئات، فواجبه كبير ومهمته عظيمة، وهو شعور نفسي في غاية الأهمية لنجاح المؤسسة والعملية التعليمية.

هذه الطريقة توحد الفلسفة التدريسية، وتقترب كثيرا من «رؤية واحدة وشخصيات

مختلفة»، بحيث إن الأستاذ المختار يكون قد اقتبس كثيرا من الأفكار العامة الأساسية التي قيلت في الدورة التدريبية، واقتبس كثيرا من الملحوظات على درسه التجريبي النهائي.

ثالثا: التدريب والتطوير المستمران:

مع اعتقاد القائمين على البرنامج بأن الدورة التدريبية وطريقة اختيار المدرسين أثبتتا نجاحا منقطع النظير إلا أن هذه الدورة غير كافية لتأهيل الأستاذ التأهيل التام المتميز، فلجأت المؤسسة إلى مشروع التدريب والتطوير الذي يشمل البرامج الآتية:

برنامج الدورات التدريبية المتنوعة: وهو عبارة عن ورشات عمل لتطوير التعليم يقوم بها أحد الأساتذة الخبراء من المؤسسة، أو يستدعى أستاذ خبير من خارج المؤسسة لتبادل الخبرات وتطوير الأساليب والتعرف على الأفكار الجديدة.

برنامج الإشراف: حيث يشرف الأستاذ الخبير على الأساتذة الجدد من حيثيات كثيرة: استشارات تدريسية، مشاكل إدارة الصف، مشاكل تقويم الطلاب، وبها يستفيد الجدد من الخبراء استفادة واضحة.

الانغماس التدريسي في اللقاء الأسبوعي: وهو اجتماع دوري أسبوعي يناقش فيه الأساتذة مشكلات الطلاب والبرنامج واحتياجاتهم، أو يناقشون بحثا علميا محكما يعرضه أحدهم ويناقشون أفكاره بغرض الاستفادة والنقد، أو يعرض أحد الأساتذة تجربته في تدريس موضوع أو نص معين ويطرح الأفكار للمناقشة، أو يعرض أحد الأساتذة فكرة جديدة يراها صالحة للخروج من نمطية التدريس فيتفاعل معها الباقون.

شعبة «دراسات العربية»: وهي شعبة تابعة للبرنامج هدفها الإنتاج العلمي والبحثي فيما يتعلق بتعليم العربية من كتب وأبحاث ومناهج، وقد أنجزت حتى الآن:

مشكلات برامج تعليم العربية في تركيا، د. أحمد صنوبر.

سلسلة تقريب الكتب التراثية للناطقين بغير العربية (١): مختارات من كليلة ودمنة، مرتبة حسب المستويات، مجموعة من الباحثين.

المتلازمات اللفظية الشائعة، مرتبة حسب المستويات، عبد القادر خلف، وآخرون.

مختارات من نصوص الأدب العربي الحديث، للناطقين بغير العربية، معالجة وفق مداخل ثلاثة: النص، والمهمة، والمضمون.

الأنشطة اللامنهجية التعاونية: عبارة عن رحلات ولقاءات خارج المؤسسة يدعى

إليها الأساتذة؛ تعميقا لأواصر التعاون والعمل بروح الفريق، وقد أثمرت هذه الرحلات إثمارا كبيرا في روح الفريق العامل في البرنامج، وفي دعم العملية التعليمية في المؤسسة.

والرؤية خلف ذلك كله: انغماس الأستاذ في تعليم العربية بحيث يشغل وقته وجهده بهذا الموضوع فيراه جزءا مهما من حياته لا عملا يكسب منه معاشه، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فإن الأستاذ الجديد المتدرب لا يلبث أن يصير أستاذا خبيرا في مدة ليست بالطويلة، فإن كل هذا الانغماس لا بد أن ينجز في الأساتذة المتميزين القابلين للتطور مثل ذلك، وقد حدث هذا فعلا، ففي ثلاث سنوات انتقل أساتذة ثلاثة من مرحلة الأستاذ الجديد المتدرب إلى مرحلة المدرب المشرف، وكان لهم تدريب متميز في الدورة التدريبية الأخيرة.

رابعا: الطالب محور العملية التعليمية:

أولى البرنامج عناية كبيرة بالطالب؛ فهو محور العملية التعليمية على ما هو مستقر في النظريات الحديثة في التعليم عموما، فمن تلك العناية:

العناية بتحديد مستوى الطالب الدقيق في امتحان تصنيفي يشمل المهارات الأربعة، ليكون بعدها في مكانه المناسب ومنهاجه الملائم.

والرؤية خلف ذلك: أن تحديد مستوى الطالب ووضعه في مجموعته المناسبة من أهم ما يؤثر في تقدمه في اللغة؛ ذلك أن وجود طالب في المستوى المتقدم الأدنى مع طالب في المتوسط الأدنى في الفصل ذاته يضيع الوقت على الجهتين وعلى الأستاذ ويجعل التقدم بطيئا، فإن من الضروري على الأستاذ حينها أن يقارب بينهما فيقف في الوسط مما يؤدي إلى عدم استفادة المتقدم؛ لأن عنصر التحدي مفقود، وعدم استفادة المتوسط الفائدة المرجوة لأن بعض الدرس فوق مستواه!

العناية بتعريفه بالبرنامج وبيان الأهداف بوضوح وطريقة التدريس والنماذج السابقة من الطلاب المتميزين الذين تخرجوا في البرنامج، ممّا يغرس أثرا كبيرا في نفسه، وقد مر تفصيل هذا الموضوع.

التركيز على تطوير مهارات الطالب في المحادثة والقراءة والاستماع والكتابة فقط في المستوى المبتدئ دون التعرض لقواعد النحو والصرف بالطريقة الكلاسيكية، بل تدرس القواعد كتراكيب وظيفية دون تفاصيل وإغراق.

والرؤية خلف ذلك: أن التعرض الأولي للغة لا بد أن تتجنب فيه القواعد النظرية ويصار فيه إلى تدريب الطالب على الإنتاج والتعامل في المواقف السهلة القريبة، فيستطيع التعريف بنفسه وإجابة أهم الأسئلة عنه والسؤال عن الأمور المختلفة، وفائدة ذلك الرئيسية هي: ثقة الطالب بنفسه وبدراسته، وأنه حقق في عدد معين من الساعات والأسابيع نقلة نوعية في حياته، فيستمر في الاجتهاد بعد ذلك والتقدم.

أما إن أغرقنا عقل الطالب بالقواعد وتفصيلاتها بداية فإنه يستأنس لذلك ويبدأ بالبحث عن تلك التفصيلات في كل جملة، والفهم أسهل عليه من الإنتاج في تعلم اللغة، فسيبقى الإنتاج عنده ضعيفا، ويسلي نفسه بفهمه للنصوص دون قدرته على الإنتاج لمثلها.

إعطاء الفصل الأول أكبر عدد ساعات من البرنامج كله، فعادة ما يدرس الطالب في الفصل الأول ما مجموعه ١٢٠ ساعة، لتنخفض في الفصل الثاني إلى ١٠٠ ساعة دراسية.

والرؤية خلف ذلك: أن نجاح التجربة الأولى للطالب في تعلم اللغة والتعرض الأولي لها من أهم أسباب تقدمه واستمراره في التعلم لها، وإذا كانت مدة التعرض الأولي له طويلة (ثلاث ساعات في الأسبوع مثلا) فإن انتقاله للمستوى المتوسط سيتأخر كثيرا، فيشعر الطالب بالإحباط وعدم التقدم، مما يؤثر في تعلمه برمته، لكنه إن انغمس في التجربة الأولى مع أساتذة متقنين للتدريس وعدد ساعات جيد أسبوعيا فإن ذلك يؤهله للتقدم والثقة بنفسه وبالبرنامج.

يفصل البرنامج بعد المستوى المبتدئ بين برنامج المهارات وبرنامج العلوم: النحو والصرف والوضع والبلاغة، حيث تدرس تلك العلوم بلغة الطالب الأم وبكتب تراثية شهيرة، متوارثة من التقليد العثماني، ويبقى تدريس المهارات الأربعة عند الأساتذة العرب على طريقة المدخل التواصلي.

والرؤية خلف ذلك: أن تدريس النحو والصرف بلغة الطالب الأم في المستوى المتوسط يساعد الطالب كثيرا في فهم المادة العلمية الملقاة عليه وفي تطبيقها -إذا كان الدرس تطبيقيا لا نظريا فحسب-، ويسهل على الأستاذ شرح المصطلحات والمفاهيم والتراكيب وحالاتها المختلفة المتنوعة، هذا من جهة.

ومن جهة أخرى فإن هدف برنامج المهارات هو المدخل التواصلي، وهدف برنامج

العلوم هو القراءة العميقة للنصوص الدينية التراثية الكلاسيكية، فخلطهما في برنامج واحد قد يضعف الرؤية والمدخل الهدف.

يركز البرنامج على وظيفة الخلق اللغوي دون الحفظ للنصوص العربية للطلاب في نهاية المستوى المبتدئ وبداية المستوى المتوسط وما بعد ذلك، ومشكلة تحفيظ النصوص من أكبر العوائق في تعلم العربية التي نراها في تركيا؛ إذ يعمد كثير من الأساتذة إلى تحفيظ الطالب للنصوص ظانا بذلك أنه سيملك زمام العربية ويتمكن منها، والحال أن يحفظ دون قدرته على التصرف بالجمل ولا بالفقرات ولا بكثير من المفردات التي درسها، فتجده على أتم الاستعداد أن يتحدث بهذا النص حفظا في ذلك الموقف فقط، دون أن يصنع الفقرة المناسبة في الموقف المناسب، وذلك لأن الأستاذ كان قد دربه على أسلوب الحفظ لا الخلق، ومن هنا فإن البرنامج لا يكاد يكثر على الطالب في المستوى المتوسط المفردات اللغوية العالية؛ لأن وظيفته الأساسية هي الخلق اللغوي لما تعلمه وعرفه ودرسه، وإذا استمر في هذه الوظيفة فإن العربية تتطور عنده لتصبح صناعة العربية عنده أسهل بكثير مما لو بدأها بطريق الحفظ.

متابعة تطوره وتحقيقه لأهداف البرنامج شيئا فشيئا، ومن ثم تغيير المستوى بحسب ذلك التطور حتى لا نقع في مشكلة الفرق الكبير بين المستويات، وهنا دراسة هامة بحثها الأساتذة كثيرا في المؤسسة وهي: هل من الأفضل إبقاء الطالب في صفه ولو كان تطور زملائه أفضل من تطوره وبدأ تراجعه يظهر وتقدم زملائه يفوقه، أم ان الأنسب أن ينقل إلى صف يدرس فيه مع زملاء آخرين في مستواه الذي تراجع إليه؟

أما الخيار الأول ففائدته الواضحة هي في عدم شعور الطالب بالفشل، وأنه لم يحقق المطلوب منه فيعود ذلك بالضعف عليه في العملية الدراسية برمتها.

لكننا نفضل الخيار الثاني من جهة الرؤية القائلة: «لا بد في درس اللغة من السير على سير الأقوى من الطلاب» ليبقى التفاعل والنشاط سيد الموقف في القاعة التدريسية، وبذلك يتقدم مجموعة من الطلاب في وقت قياسي تقدما هائلا.

وعلى أي حال فثمة فرق بين فارق بسيط في المستوى لا بد للأستاذ أن يتعامل معه في القاعة التدريسية، وفارق كبير لا يمكن للأستاذ حينها أن يعطي الدرس حقه، إن أعطى هذا شيئا ظلم الآخر.

تنويع أساليب التدريس عليه بحسب أحدث الاتجاهات في التدريس: فقد اتبع

البرنامج طريقة التدريس المبني على المضمون مع مجموعات من الطلاب في المستوى المتقدم، وطريقة التدريس المبني على المهمة في المستويات المتوسطة، ولم تطبق حتى الآن طريقة الصف المقلوب لبعض التحديات التي ستذكر لاحقا.

الانغماس اللغوي الثقافي في بلد عربي عند وصول الطالب إلى المستوى المتقدم أو مشارفه، وبذلك يحصل الطالب على اللغة من أهلها ويعيش بينهم ويشعر بثقته بنفسه، وأنه كان قبل سنة ونصف تقريبا لا يستطيع أن يتحدث بجملة واحدة، والآن يستطيع أن يسمع محاضرة لذلك المثقف ويسأله أسئلة ويناقشه في بعض المباحث.

والرؤية خلف ذلك: أن انغماس الطالب اللغوي والثقافي خلال مرحلة المستوى المبتدئ والمستوى المتوسط لا يعطي النتاج المرجو منه، بخلاف ما إذا وصل الطالب إلى المستوى المتقدم أو شارف على ذلك، فإن اندماجه في المجتمع واللغة يكون أسهل وتطوره بذلك يكون أسرع.

وأضرب على ذلك مثالا بسيطا: لو سافر طالب تركي إلى الأردن ولا يزال في المستوى المبتدئ أي إن إنتاجه عادة على مستوى المفردة والتعبير وقد يصل أحيانا إلى مستوى الجملة فإن استفادته ممن حوله من الناس: «سائق سيارة الأجرة وبائع البقالة ومالك البيت» تكون أقل بكثير من الطالب الذي شارف على الوصول إلى المستوى المتقدم مثلا، فكل محادثة في سيارة الأجرة هي ممارسة للعربية، وكل لقاء مع مالك البيت الذي استأجره فرصة ذهبية لإنتاج ما تعلم من اللغة، وتطبيق ذلك في هذا الموقف، وهلم جرا.

كتابة بحث علمي اجتماعي: ويمكن أن يعبر عنه بـ«مشروع التخرج» من برنامج العربية في المؤسسة، بحيث يكتب هذا البحث في البلد العربي الذي يقيم فيه، ويكون بحثا ذا إشكالية واضحة ملزما للطالب بالرجوع إلى المثقفين والباحثين وعموم الناس، سواء عن طريق استبيان أم مقابلات شخصية وما إلى ذلك.

ويعرض هذا البحث في ندوة علمية سنوية تقام في إسطنبول يحضرها الأساتذة والباحثون والمهتمون.

والرؤية خلف ذلك: أن عدم اختلاط الطالب المقيم في بلد عربي بأهله وعدم التعرف على مشكلاته وقضاياه، أشبه ما يكون بإقامته في بلده الأصلي ودراسته للعربية هناك، ولذلك فإن البرنامج حريص كل الحرص على إنجاز الطالب هذا البحث العلمي واختلاطه بالباحثين والمتخصصين وعموم الناس وإلقاء بحثه في إسطنبول.

القسم الثاني: العقبات التي تواجه البرنامج:

أعرض هنا لبعض العقبات التي تواجه البرنامج عموما، ولعل أهمها قضية المنهاج، وقضية الدراسة في بلد الطالب الأصلي:

أولا: المنهاج الملائم:

لعل التحدي الأبرز في جميع المؤسسات التركية -بعد اختيار الأستاذ- هو عدم وجود منهاج ملائم يتوافق مع الطلاب الأتراك، ثقافة ولغة واحتياجات؛ ذلك أن أكثر المناهج المدرسة في المؤسسات التركية والجامعات مستوردة من الخارج، وليس فيها ما كتب للأتراك بخصوصهم، بل لن تجد دراسة بحثية واحدة تتعلق باحتياجات الطالب التركي التي يمكن بناء المناهج وفقها، ولن تجد مناهج تستثمر الكم الهائل من المفردات العربية في اللغة العثمانية أو التركية فضلا عن استثمار الثقافة المشتركة والعادات والتقاليد المألوفة بين الشعبين في صناعة المناهج.

وحل هذه العقبة الكؤود ليس بالهين، بل يحتاج إلى مؤسسة قوية راعية لمثل هذا المنهاج تقوم عليه وتعطيه حقه من التأليف والصناعة بحيث يكون مرجعا أساسا في هذا الموضوع.

ثانيا: دراسة الطالب في بلده الأصلي:

ذلك أن فرقا واضحا كبيرا بين أن يدرس الطالب اللغة الثانية في بلده الذي لا يختلط فيه مع أبناء اللغة، وتكثر فيه انشغالاته وعلاقاته ومهامه، وبين أن يدرس هذه اللغة في بلدها الأصلي؛ إذ يتفرغ لذلك ويكون همه ومقصده واضحا وجميع الوسائل تتجه إلى تحقيق ذلك المقصد.

ومن هنا فإن بعض الأساليب التدريسية التي قد تنتهج في المؤسسات العربية من الصعب إعمالها في مؤسسات في البلد الأصلي للطالب.

ومن المشكلات في مؤسسة إسطنبول للتعليم والأبحاث أن الطالب غير متفرغ أساسا للبرنامج، فهو طالب في الجامعة صباحا، ويأتي إلى المؤسسة مساء مثقلا بأعباء الدراسة في الجامعة ووظائفها فضلا عن علاقاته ومهماته، مما يصعب عليه وعلى أساتذته تكليفه بواجبات طالب ليس له شغل إلا دراسة العربية ولو في غير بلادها.

يمكن أن يقال: إن ما مر هو مجرد تجربة حاولت أن تستبين طريقها من خبرة عملية ونظرية سابقة، ولا تدعي هذه التجربة الكمال لكنها اجتهدت في مجالها وحاولت، وما زالت تحتاج إلى أسس نظرية وعملية، وهدف ذكرها هنا هو مشاركتها مع الآخرين، لعلها تفيد وتستفيد من النقد والبحث والمناقشة.

والحمد لله رب العالمين



مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها: كليات الإلهيات في تركيا أنموذجًا «قلب الصف هو الحل»

أ.علي عبد الواحد عبد الحميد

محاضر في قسم اللغة العربية بجامعة جوموشهانة

يواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عديدًا من المشكلات والصعوبات التي قد تؤثر في نجاح العملية التعليمية ولذلك لا بد من رصد تلك المشكلات، ثم البحث عن طرق غير تقليدية تناسب روح العصر، ولقد «أسهمت تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة بتطوير وتغيير التعليم الحديث وظهور أساليب وطرق تعليمية مبتكرة قائمة على أدوات التقنية المتنوعة، من أبرزها مفهوم انتشر مؤخرًا في التعليم وهو الصف المقلوب أو المنعكس (Flipped Classroom) وهو شكل من أشكال التعليم المدمج الذي يوظف التقنية الحديثة بذكاء لتقديم تعليم يتناسب مع متطلبات الطلاب في عصرنا الحالي.[1]

وتتمحور مشكلة البحث في الإجابة عن سؤالين رئيسين هما:

ما المشكلات والصعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها خاصةً في كليات الإلهيات في تركيا؟

كيف يمكن توظيف إستراتيجية «الصف المقلوب» أو ما يعرف باسم (flipped classroom) في حل أغلب هذه المشكلات؟

١- (الصف المقلوب)، نورة صالح الذويخ، مجلة المعرفة، بتاريخ ٣٠/ ١٠/ ٢٠١٤ .

أهمية البحث:

تنبع أهمية هذا البحث في الناحيتين النظرية والتطبيقية من كونه:

إضافة جديدة للمعرفة الإنسانية حيث ستُعرف به طريقة استخدام إستراتيجية الصف المقلوب في حل مشكلات تعليم اللغة العربية عامةً وفي كليات الإلهيات خاصةً.

يفيد المسؤولين في كليات الإلهيات وغيرها من مؤسسات تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية بأحدث طرائق تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها.

يفيد هذا البحث المعلمين بطريقة تطبيق إستراتيجية حديثة في مجال تعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

كما يفتح الباب أمام الباحثين لإجراء أبحاث تجريبية حول أثر هذه الإستراتيجية في حل مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.

مصطلحات البحث:

كليات الإلهيات: إحدى الكليات الحكومية في تركيا تعرف أيضا باسم كلية أصول الدين أو كلية العلوم الإسلامية مدة الدراسة فيها خمس سنوات ، تُدرَّس فيها اللغة العربية مادةٌ أساسية في السنة الأولى التحضيرية.

الصف المقلوب: إستراتيجية تعليمية جديدة تقوم على قلب مهام التعلم بين الفصل والبيت، بحيث يقوم المعلم باستثمار التقنيات الحديثة والإنترنت في تسجيل شرح الدرس على شريط مرئي (فيديو)، يطّلِع عليه الطالب في المنزل[1]، ومن ثم استثمار وقت الدرس في تطبيق ما تعلمه عمليا وحل واجباته أمام معلمه التي كانت من مهام البيت.

منهج البحث: يعتمد هذا البحث على المنهج الوصفي لمناسبته لموضوع البحث.

المبحث الأول: المشكلات والصعوبات التي تواجه تعليم اللغة العربية في تركيا خاصةً في كليات الإلهيات كما ذكرنا آنفًا على مستوى عناصر العملية التعليمية الأربعة:

تواجه عملية تعلم اللغات الأجنبية عامةً عديدًا من المشكلات والصعوبات، وبالنظر إلى واقع تعليم اللغة العربية لغةً أجنبية في تركيا خاصة في كليات الإلهيات نجد

1- (The Flipped Classroom)، Bill Tucker، education next، winter 2012، p82.

عديدًا من المشكلات والصعوبات سواء كانت ناجمة عن أسباب متعلقة بطبيعة اللغة العربية أم المعلم أم المتعلم أم المنهج أم البيئة التعليمية ذاتها.

أولا: المشكلات والصعوبات المتعلقة بطبيعة اللغة:

تختلف صعوبة تعلم اللغات الأجنبية حسب طبيعة اللغة المتعلمة من حيث مشابهتها أو اختلافها للغة الدارس الأصلية في الصوت و طريقة الكتابة وبناء الجملة، فتتنوع المشكلات ما بين مشكلات صوتية ونحوية وكتابية وغيرها.

المشكلات الصوتية:

تحتوي اللغة العربية على عدد من الأصوات اللغوية الخاصة المختلفة في المخرج والصفة غير الموجودة في اللغة التركية والعكس صحيح «وقد يؤدي نقل الأنظمة الصوتية من اللغة الأصلية أثناء تعلم لغة أجنبية دورا سلبيًّا في الوقوع فـي أخطـاء صوتية».[١] وقد أشار روبرت لادو إلى سبب ذلك بقوله: «إننا عندما نتعلم لغة أجنبية نميل إلى نقل نظام لغتنا بكامله إلى اللغة الأجنبية، فننقل إليها فونيمات لغتنا وبدائلها الصوتية، وننقل النبر وأنماط الإيقاع والوقف وأنماط التنغيم وتفاعلها مع الفونيمات الأخرى».[٢]

ولا شك أن للعربية نظاما صوتيا خاصا يختلف عن النظام الصوتي في التركية فنجد مثلا أن الطلاب الأتراك من متعلمي اللغة العربية يخطئون في نطق صوت الواو والضمة في العربية متأثرين بالأصوات التركية (u-ü-o-ö).

يواجه الأتراك صعوبة في نطق أصوات الإطباق في اللغة العربية (ص، ض، ط، ظ) فكثيرًا ما يقلبون الصاد إلى سين والضاد إلى دال والطاء إلى تاء والظاء إلى زاي

وهناك مشكلات أخرى في نطق الأصوات الحلقية والتمييز بينها كالخلط بين الهمزة والهاء والعين والحاء والغين والخاء.

وبالنظر إلى جميع الأحرف التي يخطئ فيها الأتراك فإننا نلاحظ أنها أحرف غير موجودة في اللغة التركية، هذا أولاً، وثانياً فإن هذه الحروف في الأساس مخرجها صعب[٣]

١- «الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية» أمر الله إيشلر، مجلة جامعة الملك سعود، ٢٠٠٤، مجلد ١٦.

٢- «التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء» تعريب د محمود إسماعيل صيني، إسحاق محمد الأمين، جامعة الملك سعود، ١٩٧٩، صـ١٦.

٣- «المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات»، أحمد دياب، جامعة غازي التركية، ٢٠١٢، صـ٢١.

المشكلات النحوية:

يختلف بناء الجملة في اللغة العربية عنه في اللغة التركية اختلافًا ملحوظًا فالجملة في اللغة التركية لها نظام ثابت إلى حد كبير؛ فالفاعل يأتي في بداية الجملة ويتأخر الفعل إلى نهايتها على حين أنّ الحال يختلف كثيرًا في اللغة العربية فكل من الجملة الاسمية والفعلية يختلف ترتيب مكوناتها باختلاف الأغراض البلاغية في اللغة العربية من تقديم وتأخير وذكر وحذف؛ فالخبر قد يتقدم على المبتدأ والفعل قد يسبق الفاعل أو يأتي بعده، وهذا الاختلاف يجعل الطلاب في حيرة من أمرهم مما يتسبب في وقوعهم في أخطاء كثيرة في بناء الجملة، مما يشكل صعوبة كبيرة لمتعلمي العربية عامةً والأتراك خاصةً؛ بسبب تعدد القواعد المنظمة لتلك التغيرات، وعدم وجود مثيلات لها في لغتهم الأم.

ومن تلك الظواهر النحوية التي تختلف في اللغة العربية عن اللغة التركية مُشَكِّلَةً صعوبة في تعلمها نذكر منها على سبيل المثال:

التعريف والتنكير:

تبدأ صعوبات التعريف والتنكير مع الطلاب الأتراك من كون وجود أداة للتعريف في اللغة العربية (الـ) على حين عدم وجود مقابل لها في التركية؛ فالكلمة المجردة في التركية في ذاتها معرفة فمثلا (البيت) فيقابلها في التركية (ev) و(الكتاب) يقابلها (kitab)، وفي حين عدم وجود أداة للتنكير في العربية نجد لها أداة في التركية (bir) فمثلا (كتاب) يقابلها (bir kitab)، مما يسبب خلطا في الاستخدام عند الطلاب، بالإضافة إلى مشكلة أخرى صوتية في نطق أداة التعريف (الـ) في العربية، وهي المتعلقة بكون اللام شمسية (فلا تنطق مع تشديد الحرف الذي يليها) أم قمرية (فتنطق)، ناهيك عن تنوع طرق التعريف في العربية فهي لا تقتصر على استعمال (الـ) فهناك التعريف بالإضافة والمعرف بالعلمية.

تغيُّر أواخر الكلمات:

فأواخر الكلمات في العربية تختلف باختلاف موقعها الإعرابي رفعًا ونصبًا وجرًّا وجزمًا، وهذا التغير أحيانا يكون بالحركات، وأحيانا أخرى يكون بالحروف، كما في الأسماء الستة أو بالذكر والحذف كما في الأفعال الخمسة إلى غير ذلك.

التذكير والتأنيث:

تتميز اللغة العربية عن كثير من اللغات الأخرى بالتفريق بين المذكر والمؤنث إلا أن التفريق بين المذكر والمؤنث لا يخضع لقاعدة ثابتة بل قواعد متعددة يتخللها مجموعة من الحالات الشاذة، وتتنوع أنواع المؤنث؛ فمنها: مؤنث حقيقي وآخر مجازي ومؤنث لفظي وآخر معنوي، ويؤدي هذا الاختلاف والتنوع إلى صعوبات كثيرة تواجه الطلاب الأتراك؛ إذ إنهم لم يعهدوا هذا التفريق بين المذكر والمؤنث في لغتهم التركية أصلًا، ويظهر هذا جليًّا في الجملة فأكثرهم لا يطابق بين الفعل والفاعل، والصفة والموصوف، والمبتدأ والخبر، إلى غير ذلك من أحوال يلزم فيها المطابقة في التذكير والتأنيث بين الجزأين في الجملة العربية.

التثنية:

التثنية في اللغة العربية لها قاعدة واضحة بإضافة (ان / ين) إلا أن المشكلة تكمن في عدم وجود نظام مماثل للتثنية في اللغة التركية التي لا تعرف إلا الإفراد والجمع فقط، بينما يعبر عن المثنى بإضافة كلمة (iki) قبل الاسم المراد تثنيته ومعناه (اثنان) فمثلا إذا أردت أن تقول كتابين تقول: (iki kitab) وترجمتها الحرفية (اثنان كتاب)، وهذا الاختلاف بين النظامين اللغويين في العربية والتركية يجعل الطلاب يقعون في أخطاء كثيرة بهذا الشكل، والسبب في ذلك كما ذكر روبرت لادو أن «الدارس يميل إلى نقل عادات البنية اللغوية من لغته الأصلية إلى اللغة الأجنبية»[1]

الجمع:

الجمع في اللغة التركية يكون بإضافة (lar / ler) ذلك وفق قاعدة صوتية واضحة باستثناء بعض الكلمات الدخيلة على اللغة التركية، أما الجمع في اللغة العربية فيندرج تحته ثلاثة أنواع أساسية هي جمع المذكر السالم وجمع المؤنث السالم يخضعان لقواعد ثابتة إلا أن لها بعض الاستثناءات، وجمع التكسير لا تحكمه قواعد ثابتة مما يجعل الطالب عاجزًا عن استخدام الجمع استخدامًا صحيحًا.

١ - التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مرجع سابق، صـ ٤٠.

المضاف والمضاف إليه:

المضاف والمضاف إليه شأنها شأن الصفة والموصوف فالمضاف إليه يأتي بعد المضاف فمثلا (كتاب الطالب) يقابلها في التركية (Öğrenci Kitabı) وهذا الترتيب عكس العربية تماما فإذا أراد الطالب أن يقول (كتاب الطالب) فيقول (الطالب الكتاب) ويتعلق بالمضاف والمضاف إليه مشكلة أخرى ترتبط بالتعريف والتنكير فنجد الطالب يعرف المضاف بالألف واللام فيقول (الكتاب الطالب) أو (الكتابي).

نظام الأعداد:

نظام الأعداد في اللغة العربية معقد إلى درجة كبيرة مقارنة باللغة التركية وغيرها من اللغات؛ فليس هناك قاعدة واحدة مطردة للأعداد فنجد أن الأعداد (١،٢) لهما قاعدة والأعداد (٣-١٠) ولها قاعدة ثانية والأعداد المركبة لها قاعدة، وألفاظ العقود لها قاعدة وهكذا كل هذه الاختلافات بالإضافة إلى المعدود وما يحدث بسببه من تغيرات في التذكير والتأنيث والإفراد والجمع مما يشكل عقبة أمام الطلاب.

حروف المعاني:

تبلغ حروف المعاني في العربية نحو خمسين حرفًا وظيفتها ربط الأسماء بالأفعال والأسماء بالأسماء، وتكمن صعوبتها في أمرين:

الأول: اختلاف معنى الجملة الواحدة باختلاف الحرف الرابط فيها مثال ذلك خرجت إلى زيد، وخرجت على زيد، ونحو ذلك. فالفعل (خرج) والاسم (زيد) في الجملتين، لكن اختلف المعنى باختلاف الحروف الرابطة في الجملة.

الثاني: أن الحرف الواحد قد يكون له معانٍ مختلفة؛ فمثلا تأتي (على) للاستعلاء والمصاحبة، و(قد) للتحقيق وللتقليل وللتوقع، و(حتى) تقع حرف جر للانتهاء، وحرف عطف للغاية، وحرف ابتداء، وغير ذلك، وبعض الحروف تستعمل أسماءً بالرسم نفسه فمثلا (ما) تستعمل حرف نفي، وزائدة، وكافة عن العمل، ومصدرية، بينما تستعمل اسم استفهام، وموصول، وهذا كله يحتاج من الطالب إلى كثرة مرانٍ حتى يألف هذه الاستخدامات.

تغير الدلالة في الكلمات التركية العربية الأصل:

ثمة عدد كبير من المفردات العربية لا تزال مستخدمة في اللغة التركية حتى اليوم، والمتأمل في تلك الكلمات المقترضة ودلالتها في اللغة العربية يلاحظ أن عددًا كبيرًا من المفردات قد احتفظ بمعناه العربي تمامًا باستثناء صياغته في القالب التركي لبناء الجملة فمثلا (كتاب) في العربية تقابل (Bir Kitab).

كما أن عديدًا من المصادر العربية تستعمل أفعالًا في اللغة التركية باستعمالها مع أفعال مساعدة فمثلا (Tahammül Etmek) بمعنى تحمل يتحمل و(Tahammül) أي تَحَمُّل بنفس المعنى العربي.

إلا أن بعض الكلمات قد تغيرت دلالتها إما جزئيًّا أو كليا مما يسبب لبسًا في استخدام الطالب لها في العربية، ومن أمثلة ذلك:

بعض الكلمات موجودة بصيغة الجمع العربية في التركية إلا أنها تدل على المفرد مثل (تُجَّار Tüccar) بمعنى تاجر في التركية.

بعض الكلمات العربية الأصل احتفظت بجزء فقط من أصل معناها العربي فمثلا كلمة (جزاء) في العربية قد تكون بمعنى الثواب أو العقاب، أما في التركية فالكلمة نفسها موجودة (Ceza) إلا أنها تدل على الجزاء فقط.

بعض الكلمات العربية الأصل تغيرت دلالتها تمامًا في التركية عن المعنى العربي فمثلا كلمة (قفا) في العربية تعني: مؤخرة العنق في حين أنها في التركية بنفس اللفظ العربي (Kafa) لكنها تعني: الرأس، مثال آخر كلمة (مُساعدة) في العربية تعني تقديم المعونة أما في التركية (Müsaade) فتعني الإذْن.

مشكلات الكتابة:

تواجه الطلاب الأتراك مشاكل متعددة في تعلم النظام الكتابي للغة العربية بداية من الحروف الأبجدية ورسمها؛ فمعلوم أن التركية الحديثة تكتب بحروف لاتينية لذلك فالرسم العربي غريب على كثير من الطلاب هناك نقاط أخرى تسبب مشكلات في الكتابة نرصد أهمها فيما يأتي:

اتجاه الكتابة من اليمين إلى الشمال في العربية بعكس اتجاه الكتابة التركية مما يسبب بطئًا وصعوبةً خاصة في للمبتدئين حتى يخرجوا من قيد عادتهم في الكتابة في لغتهم من

الشمال إلى اليمين، وإن كنا نلاحظ كثيرًا من الطلاب في مستويات متقدمة يبدأ الكتابة في دفتره من الشمال إلى اليمين بسبب تأثره بلغته الأم.

الخلط بين الحركات القصيرة والطويلة في الكتابة فنجد كثيرا من الطلاب يكتب قَلَم (قالم) أو يكتب كِتَاب (كِتَب) وهكذا.

الخلط في رسم الحروف المتشابهة في الرسم مثل (ج،ح،خ).

صعوبة التأقلم مع التغيرات الكثيرة لرسم الحرف حسب موضعه في الكلمة (جـ، ـجـ، ـج، ج).

رسم الهمزة وتنوعه بحسب موضعها في الكلمة وحركتها وحركة ما قبلها (أ، إ، ا، ؤ، ئـ، ئ،، ء).

الخلط بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء.

الخلط بين الألف المقصورة والياء.

الخلط بين النون والتنوين في آخر الكلمات.

إبدال بعض الحروف المتشابه في الصوت في الكتابة مثل (ت،ط – ك،ق– س،ص).

ثانيا: المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمعلم:

للمعلم دور عظيم في العملية التعليمية ودوره يفوق دور المنهج فالمعلم هو من يدرس المنهج، ولو كان هناك قصور في المنهج فالمعلم الناجح يعوض ذلك القصور، لذلك كان لا بد من الاهتمام بالمعلم وإعداده مهنيا وتربويا.

ورغم ما يبذل من جهود للارتقاء بمعلمي العربية في تركيا لغويا ومهنيا وتربويا إلا أن عددًا من المشكلات تقف حجر عثرة في طريق تعليم اللغة العربية في تركيا وخاصة في كليات الإلهيات من أبرزها:

اعتقاد عدد من المعلمين أن دورهم يقتصر على تلقين الطلاب داخل الصف الدراسي وحسب، والحقيقة أن دور المعلم يتعدى كونه ملقنا إلى كونه موجها ومرشدا ومصححا.

اتباع بعض المعلمين أسلوبًا واحدًا في التدريس دون تغيير أو تجديد: هذا الوضع يدخل الملل إلى نفوس التلاميذ ونفس المعلم على حد سواء.[1]

من أخطر المشكلات المتعلقة بهذا الأمر هو غياب التخصص فليس كل من يعرف

---

١ – »إضاءات لمعلمي العربية لغير الناطقين»، د. عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، العربية للجميع،١٤٣١هـ، صـ ٢٥.

العربية قادرًا على تعليمها للطلاب بل ليس كل عربي مؤهلًا لتعليم العربية وهذه مشكلة كبيرة لا بد من مراعاتها[1]، فإذا كان هذا حال العربي فما بالك بغير العربي فلا بد من البحث عن معلمين أَكْفاء متخصصين في تعليم العربية لغير الناطقين بها أو على الأقل عندهم القدرة على تعليمها لغيرهم.

استخدام المعلم اللغة التركية لغةً وسيطة بينه وبين الطلاب مما يفقده القدوة والقدرة على التأثير في طلابه ويؤكد لديهم الشعور بأن اللغة صعبة، ولا يمكن تعلمها فيهدم بنفسه ما يبنيه في الوقت نفسه؛ «فالمعلم يقوم مقام المحرِّض فإن لم يأت من المعلم الفعل فلا يمكن أن يستجيب الطالب برد فعل مماثل. فمبادرة التكلم بالعربية أثناء الدرس يجب أن يقوم بها المعلم حتى يجبر الطالب على التكلم معه بالعربية».[2]

اعتماد المعلم على الطرق التقليدية القديمة «إن معلمي العربية في كليات الشريعة ما زالوا يحتفظون ببعض الآثار المتبقية منذ القدم في تعليم العربية، فهو يعتمد على النحو والصرف والقواعد الأساسية في عملية الحفظ؛ فالمعلم لا يهمه أن يتعلم الطالب اللغة على حقيقتها، وما يهمه هو تعليم القواعد النحوية والصرفية. ويعللون ذلك أنه يساعد في فهم القرآن والسنة.»[3]

عدم إلمام المعلمين بعلم اللغة التطبيقي ومتابعة آخر مستجداته وتطبيقاته في تعليم اللغات فأغلب معلمي العربية لغير الناطقين بها في الخارج ليس عندهم علم كافٍ بأصول تعليم اللغات الأجنبية، والسبب في ذلك كما يذكر الدكتور عبد الرحمن الفوزان[4]:

أ – جهل بعضهم بهذا العلم الحديث مما أدى إلى عدم الارتياح إليه، والناس أعداء ما جهلوا، والعلم بالشيء فرع عن تصوره.

ب – نفور بعضهم من كل جديد، والوقوف في وجهه دون تمييز بين ما هو نافع وما هو ضار.

١– «نظرة على تعليم اللغة العربية في تركيا»، علي عبد الواحد عبد الحميد، ورقة بحثية مقدمة لورشة عمل نظمتها كلية الإلهيات جامعة نجم الدين أربكان لبحث مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات وثانويات الأئمة والخطباء في تركيا، ٢٠١٣، صـ٥.

٢– «المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات»، مرجع سابق، صـ ١٠٢.

٣– المرجع السابق، صـ١٠٤.

٤– «إضاءات لمعلمي العربية لغير الناطقين»، مرجع سابق، صـ٢٧٧.

ج – نفور بعضهم من كل ما يأتي من قِبل الغرب، أو له علاقة به، وعلم اللغة التطبيقي –بصورته الحالية– هو إلى الصناعة الغربية أقرب. وميدان تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بِها لا يزال مرتبطًا بعلم اللغة التطبيقي، وخصوصا ميدان تعليم اللغات الأجنبية في الغرب. وهذا أمر طبعي، ولا يعد مشكلة بذاته.

ثالثا: المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمتعلم:

فالطالب –بلا شك– مركز العملية التعليمية وبقدر ما يكون الطالب واعيا ومدركًا للعملية التعليمية بقدر ما تسير هذه العملية على نحو سهل صحيح، والطالب يتأثر بكل ما حوله من عناصر العملية التعليمية وما يواجهها من مشكلات؛ فمشكلات المعلم والمنهج والبيئة التعليمية كلها تؤثر تأثيرًا مباشرًا وغير مباشرٍ في الطالب بالإضافة إلى أمور أخرى أهمها:

الفروق الفردية بين الطلاب:

فوجود فروق فردية بين الطلاب أمر لا يمكن إنكاره إذ «أجمع علماء النفس على وجود الفروق الفردية بين الناس من حيث قدراتهم وطبائعهم ودوافعهم وأمزجتهم واستعداداتهم وانفعالاتهم».[1] ووفقًا لهذه الفروق فهناك متعلم سريع التعلم، وآخر بطيء، ومتعلم يعتمد على التعلم البصري، وآخر على التعلم السمعي، وهكذا، مما يسبب مشكلة في عملية تعليم اللغة العربية من كون طريقة تدريس المعلم والمنهج والوسائل التعليمية لا بد أن تتنوع لتراعي تلك الفروق.

ضعف تجاوب الطلاب مع المدرس:

وقد يكون ذلك بسبب كسل الطالب أو شعوره بالملل نتيجة اعتماد المعلم على طريقة التلقين أو ضعف دافعيته نحو تعلم اللغة العربية.

خلفيات المتعلم اللغوية:

ونقصد بذلك خلفيات الطالب اللغوية التي اكتسبها من لغته الأم إذ إنها تشكِّل عامل سهولة أو صعوبة، فنقاط التشابه والاتفاق بين نظام اللغة الأم ونظام اللغة المتعلمة تشكِّل عامل سهولة على عكس نقاط الاختلاف التي تمثل صعوبة للمتعلم

---

١ – «علم النفس في القرن العشرين»، د. بدر الدين عامود، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١،صـ ٤٣٢.

لمخالفتها لعاداته اللغوية، وقد أشرنا من قبل إلى قول روبرت لادو« أننا عندما نتعلم لغة أجنبية نميل إلى نقل نظام لغتنا بكامله إلى اللغة الأجنبية»، وهذا النقل يحدث في جميع أنظمة اللغة المختلفة الصوتية والنحوية والصرفية والدلالية «يحدث هذا النقل بطريقة لا شعورية بحيث إن الدارس نفسه لا ينتبه إليه ما لم يُلفت نظره إلى حالات محددة بل نعلم أن قوة العادة المنقولة تظل خافية عليه حتى بعد أن ينبه إلى ما أحدثه من نقل».[١]

المرحلة العمرية للمتعلم:

يغيب عن كثير من الباحثين في تعليم العربية لغير الناطقين بها وخاصة في كليات الإلهيات خطورة المرحلة العمرية التي يعيشها الطالب؛ فأغلب الطلاب في سن المراهقة وتكثر التغيرات التي تؤثر في أدائهم الدراسي ويميلون في هذه المرحلة إلى تجربة كل ما هو جديد، ويتعلقون بوسائل الاتصال الحديثة مما يدعو إلى التفكير في كيفية توظيف هذه المرحلة لمصلحة الطالب وليس ضدها.

رابعا: المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمنهج وطرق التدريس:

عدم وجود كتب ومواد تعليمية مناسبة:

هناك حاجة ماسَّة إلى إعداد مواد لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها عامةً ولطلاب الإلهيات خاصةً حيث إنَّ الموجود في الساحة من هذا النوع من المواد قليل جدًّا، مقارنة بما هو موجود في اللغات الأخرى كما أن بعض ما هو موجود فعلا يعد قديمًا وبحاجة إلى التطوير، كما أنه قد يكون موجهًا إلى فئة معينة أو بيئة معينة. ولا بد عند تصميم هذه المواد مراعاة الأهداف الحقيقية لتعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات.

عدم تكامل المنهج المقرر والفصل التام بين مكوناته:

فبعض الكليات تدرس الصرف من سلسلة والنحو من سلسلة أخرى والمحادثة من سلسلة ثالثة وهكذا، وهذا يفقد كل كتاب قيمته عند إخراجه من سلسلته؛ لأن الأصل في كل سلسلة تعليمية التكامل بين أجزائها فكل جزء مبني على الآخر وهذا يؤدي إلى مشكلة أخرى، ألا وهي فصل علوم اللغة عن بعضها فالطالب يدرس الصرف وكأنه لا

١- التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مرجع سابق، صـ ٤٠.

علاقة بينه وبين النحو والإملاء وغيرها من علوم العربية، وهذا الفصل يحرم الطالب من فهم نظام اللغة فهمًا مترابطًا إذا تعلم كل مكون من مكونات اللغة بمعزل عن الآخر.[1]

ضيق الوقت المتاح لتعليم المقرر:

مع كبر حجم المقرر المطلوب تدريسه في السنة التمهيدية في كلية الإلهيات فلا تكفي الساعات المقررة لتدريسه على الوجه الأكمل؛ خصوصا إذا وضعنا في الاعتبار ارتفاع عدد الطلاب داخل الصف مما يدفع المعلم إلى تلقين الدرس للطلاب ليتمكن من إنهاء المقرر في الوقت المحدد بصرف النظر عن مدى استيعاب الطلاب للمقرر ناهيك عن ممارستهم لما تعلموه.

الطريقة الأنسب للتدريس:

في واقع الأمر لا نستطيع أن نصف طريقة من طرق التدريس بأنها الأنسب مطلقًا بل كل طريقة هي الأنسب في موقف تعليمي معين، وثمة عدد كبير من طرق التدريس المعروفة في تعليم اللغات الحية حصرها «مكاي» في خمس عشرة طريقة كما ذكر أبو عمشة[2]، ويفضل الابتعاد عن طريقة النحو والترجمة قدر المستطاع «فالابتعاد عن الترجمة هو خير طريقة لتعليم اللغة العربية للأجانب حيث إن الاقتصار على اللغة العربية يجبر الطالب على استعمالها ويعوِّده حسن استعمالها والتعرف على ألفاظها وأصواتها»[3]

خامسا: المشكلات والصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية:

ازدحام الفصول بالطلاب:

يتزايد عدد الملتحقين بكليات الإلهيات يومًا بعد يوم، مما يؤدي إلى تكدس الطلاب داخل الصف الدراسي ففي كثير من الصفوف يزيد عدد الطلاب على ثلاثين طالبا مما يقف حجر عثرة أمام تعليم اللغة فلا يمكن للمعلم متابعة كل الطلاب متابعةً دقيقةً،

١- «نظرة على تعليم اللغة العربية في تركيا»، مرجع سابق، صـ٦.

٢- «تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا»، د. خالد أبو عمشة، د. عوني الفاعوري، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٥، المجلّد ٣٢، العدد٣.

٣- «اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها - نحو منهج لإعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها»، محمد ممدوح بدران، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢،صـ ٤٢.

ومعلوم أن تعلم اللغة يحتاج إلى تصحيح وتقويم مستمر مباشر من المعلم، ووقت الدرس مع هذا العدد لا يكفي.

اختلاف مستويات المتعلمين اللغوية في الصف الواحد:

تتفاوت مستويات الطلاب في الصف الواحد ويرجع ذلك إلى الفروق الفردية بينهم بالإضافة إلى كون بعض طلاب الإلهيات تخرجوا من ثانوية الأئمة والخطباء، وقد سبق لهم وأن درسوا العربية لأربع سنوات وهناك طلاب من الثانوية العادية لم يدرسوا العربية من قبل.

تدريس العربية خارج بيئتها الطبيعية:

أفضل طريقة لتعليم أي لغة أن يعيش الطالب في البيئة الطبيعية للغة حتى يتعلمها ويمارسها ممارسةً صحيحةً، وتعليم العربية في كليات الإلهيات يكون في بيئة تركية مما يحرم الطالب من ممارسة اللغة ممارسةً طبيعيةً لذلك يلزم تعويض ذلك ببيئة لغوية مصطنعة داخل الصف.

مختبرات اللغة:

رغم أهمية مختبرات اللغة في تعليم اللغات الأجنبية خاصة خارج بيئتها الطبيعية إلا أنها لا تتوفر في أغلب الكليات، وتساعد مختبرات اللغة في تصحيح الأداء اللغوي من خلال «تسجيل أداء الدارس والبرنامج المذاع ثم يعيد الدارس الاستماع إلى التسجيلين مقارنا بين أدائه والأداء السليم المسجل على الشريط».[١]

توظيف التقنيات الحديثة:

رغم أننا نعيش في عصر التكنولوجيا الرقمية وما قدمته من أدوات ووسائل متعددة يمكن توظيفها في تعليم اللغات، إلا أن كثيرًا من المعلمين حتى الآن يعتمد اعتمادًا كليًّا على استخدام السبورة والكتاب الورقي في تعليم العربية، فما يمنعنا من توظيف الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية في العملية التعليمية خصوصا أنها أصبحت جزءًا من حياة الطلاب.

١- التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، محمد على السيد، الإيسيسكو، ١٩٩١، صـ ١٧٦.

المبحث الثاني: إستراتيجية الصف المقلوب (flipped classroom):

وفي هذا المبحث سيستعرض الباحث النقاط الآتية:

نحيا الآن في عصر التكنولوجيا ولا يخفى علينا تسارع وتيرة إنتاج التقنية الحديثة يوما بعد يوم ومسارعة الأجيال الحديثة إلى امتلاك تلك الأدوات كالهواتف الذكية والأجهزة اللوحية، حتى إنهم أصبحوا لا يتخيلون الحياة بدونها، لذلك أصبح تطويع تلك التقنيات ودمجها في العملية التعليمية ضرورة عصرية مما يعين على زيادة الدافعية نحو عملية التعلم كونها تحاكي واقعه وتنسجم مع متطلباته، لذلك سارعت الدول المتقدمة وكبرى الشركات لتسخير التكنولوجيا لإضافة الإثارة والتشويق والفضول لعناصر البيئة التعليمية المتعددة من مواد المنهاج الدراسي، والفصول الدراسية، ووسائل التواصل الفعالة بين المعلم والمتعلم، تلبيةً للاحتياجات الفرديَّة والخاصَّة لكل طالب ومن هنا ولدت فكرة الصف المقلوب .

ماهية الصف المقلوب.

للتعرف على ماهية الصف المقلوب سنعقد مقارنة سريعة بين إستراتيجية الصف التقليدي ، وإستراتيجية الصف المقلوب في العملية التعليمية ببيان دور كل من المعلم والطالب في كل منهما :

في الصفوف التقليدية المعلم هو قائد العملية التعليمية والمحرك الأساسي لها فيقوم بتلقين الطالب المعارف المختلفة وتكليف الطالب ببعض الواجبات في المنزل بينما وظيفة الطالب هي تلقي هذه المعارف من المعلم وحل الواجبات المكلف بها في البيت.

أما الصفوف المقلوبة فتقوم على قلب نظام التعلم التقليدي فبعد أن كان الطالب يستمع إلى الدرس في الصف ويجيب عن الأسئلة في البيت سيستمع إلى الدرس في البيت من خلال فيديو مرئي «يسجله المعلم ويشرح فيه الدرس المقرر ويستعين فيه بكل الوسائل التقنية السمعية والبصرية المتاحة لتوضيح الدرس للطلاب وجذبهم إليه أما في الصف الدراسي فسيقوم الطالب بتطبيق كل ما تعلمه في البيت عمليا أمام معلمه من خلال عدد من الأنشطة والفعاليات المختلفة»[1]، فتحول دور المعلم في الصف

1- «The effects of the classroom flip on the learning environment»، Jeremy F، School of The Ohio State University، 2007، p1.

من ملقن إلى موجه ومساعد ومحفز للطلاب يشرف على سير الأنشطة ويقدم الدعم لمن يحتاج إليه، و«يتمكن المعلم من قضاء مزيد من الوقت في التفاعل مع طلابه داخل الصف بدلاً من إلقاء المحاضرات»[1]، أما الطالب فأصبح المحور الرئيس في عملية التعلم وتحول إلى باحث ومستخدم للتقنية بفاعلية من خلال التعلم خارج الفصول الدراسية معززًا التفكير الناقد والتعلم الذاتي وبناء الخبرة ومهارات التواصل والتعاون بينه وبين بقية الطلاب.

وبذلك يمكننا تعريف الصف المقلوب أو كما يسمى (Flipped Classroom) بأنه إستراتيجية تعليمية تقوم على توظيف المعلم للتقنيات الحديثة في تطوير طرق التدريس والتحفيز والتواصل مع الطلاب في صورة درس مسجل يستمع إليه الطلاب في أي مكان خارج الصف ثم يطبقون ما تعلموه من التسجيل عمليا داخل الصف وبذلك تكون مهام الصف والبيت قد انقلبت وتبدلت.

مميزات تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

تشجع كلا من المعلم والطالب على الاستخدام الأفضل للتقنية الحديثة في مجال التعليم عامةً وفي تعليم اللغات خصوصا ومن ذلك تعليم العربية لغير الناطقين بها.

تساعد على الاستثمار الأمثل لوقت الدرس من قبل المعلم في تصويب أخطاء الطلاب والإجابة عن استفساراتهم وتطبيق ما تعلموه عمليا بدلا من إلقاء المحاضرات في الصف التقليدي.

تحقيق أكبر استفادة للطلاب من معلمي العربية في الكلية إذ يمكن لكل معلم أن يسجل درسًا بأسلوبه وطريقته وتمكين الطلاب من الاستماع إلى هذه الدروس المتنوعة في الموضوع نفسه مما يسهم في تحقيق أكبر استفادة للطلاب.

تساعد المعلم على تقييم مستوى الطلاب سريعًا ومباشرةً بتقييمه لأداء الطلاب اللغوي أثناء الأنشطة التي تحدث في الصف أو بالأسئلة التفاعلية التي يمكن تصميمها باستخدام تطبيقات الإنترنت.

تطوير دور المعلم من كونه ملقنًا إلى موجه ومرشد فبدلًا من تركز دور المعلم في إلقاء المحاضرات النظرية وتلقين الطلاب تحول دوره إلى موجه ومرشد.

1- «Flipped classrooms take advantage of technology»، Greg Toppo، USA TODAY، 2011

توفير وقت المعلم فبدلًا من اضطرار المعلم إلى تكرار نفس المحاضرة لصفوف متعددة فبتسجيله للمحاضرة يمكنه استخدامها لسنوات متعددة ما دامت تحقق الأهداف المطلوبة منها بدقة.

جذب الطلاب وتشويقهم للمادة التعليمية من خلال توظيف الأشكال والألوان المختلفة والصور الثابتة والمتحركة في تسجيل الدرس بما يخدم المادة المتعلمة، وهذا يساعد المعلم في توضيح معاني الكلمات والجمل بربطها بالصور ولقطات الفيديو المعبرة عنها لتثبت في ذهن الطلاب.

توظيف البيئة المحببة إلى الطالب من الأجهزة التقنية ووسائل التواصل الاجتماعي في العملية التعليمية فكما أوضحنا آنفا فإن الطلاب صاروا لا يتخيلون الحياة بدون الهواتف المحمولة والأجهزة اللوحية والحواسيب النقالة ووسائل التواصل الاجتماعي مثل اليوتيوب والفيس بوك وتمكننا هذه الإستراتيجية من توظيف كل ذلك في العملية التعليمية.

استثمار التكنولوجيا في إزالة الفجوة الموجودة بين الجانب النظري والتطبيقي للعلوم المختلفة من خلال توظيف وقت الدرس للجانب التطبيقي بإشراف المعلم فكثيرًا ما يشتكي الطلاب من فقدانهم للبيئة التطبيقية لما يتعلمونه من مسائل نظرية داخل الصفوف. أما الآن فيمكن للطالب تعلم القواعد النحوية والصرفية في البيت عبر تسجيلات المعلم

سهولة الوصول إلى الدروس المقررة على الطلاب في أي وقت وفي أي مكان من خلال رفعها على أحد مواقع التواصل الاجتماعي مثل اليوتيوب أو الفيسبوك.

يتيح للطلاب إعادة الدرس أكثر من مرة لتأكيد الفهم أو تدوين الملاحظات فالطالب أصبح حرًّا في الاستماع إلى الدرس المسجل؛ فيستطيع أن يكرره كما يشاء أو يتوقف في أي جزء إذا شعر بالإرهاق، ويكمل في وقت آخر بعد أن كان مقيدًا بوقت الدرس المحدد، ويتحرج من طلب تكرار جزئية من الدرس لسبب من الأسباب كانشغاله بتدوين جزئية سابقة أو شرود ذهنه في لحظة من اللحظات.

يساعد في مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب سواء سرعة التعلم أو طريقة التعلم أو غير ذلك فطلاب الصف الواحد بينهم عدد من الفروق الفردية؛ فمنهم المتيقظ سريع التعلم تكفيه مرة واحدة ليفهم كلام الأستاذ، وآخر يحتاج إلى تكرار حتى يستوعب

الدرس، وثالث بصري التعلم يحتاج الصور والتمثيل ليفهم المراد، ورابع سمعي وهكذا ويمكن للمعلم أن ينوع في استخدام المؤثرات المختلفة في تقديم درسه لتناسب طباع الطلاب المختلفة .

يساعد على تقوية العلاقات بين الطالب والمعلم داخل الصف من خلال مشاركة المعلم للطلاب في الأنشطة اللغوية المختلفة وبإشرافه المباشر.

تساعد على زيادة التعلم التعاوني من خلال تقسيم الطلاب في الصف إلى مجموعات وتكليفهم بأنشطة وتطبيقات تنافسية تشجع الطلاب وتدربهم على العمل الجماعي.

يتحول الطالب إلى باحث عن مصادر معلوماته فيمكنه البحث والرجوع إلى معلومات سبق أن درسها في دروس سابقة ومراجعتها إذا نسيها وكأنه يسمعها مباشرة من المعلم .

يعزز التفكير الناقد و التعلم الذاتي وبناء الخبرات ومهارات التواصل والتعاون بين الطلاب بالأنشطة الجماعية داخل الصف.

معيقات تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في تعليم العربية لغير الناطقين بها:

عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل وإعداد الدرس عند المعلم:

قد يعترض بعض المعلمين على تطبيق هذه الإستراتيجية بحجة عدم توافر الأجهزة والبرمجيات اللازمة لتسجيل الدرس وإعداده إلا أن الأمر أيسر مما يُتصور؛ إذ إن كل ما يحتاجه المعلم هو جهاز حاسوب واحد أو جهاز لوحي أو حتى هاتف من الهواتف الذكية ويثبت عليه برنامجا من برامج تسجيل الشاشة وكثير منها توجد له إصدارات مجانية بالإضافة إلى كاميرا وأغلب الأجهزة التي أشرنا إليها تحتوي على كاميرات.

عجز بعض المعلمين عن توظيف التقنية بمهارة لتطوير طرق التدريس والتحفيز والتواصل مع الطلبة:ويمكن تجنب ذلك بإقامة عدد من الدورات التدريبية وورش العمل لتدريب المعلمين على طرق تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب في تعليم العربية لغير الناطقين بها وعرض مهارات إدارة الصف في ظل هذه الإستراتيجية.

تمسك بعض المعلمين بالطريقة التقليدية وعدم رغبتهم في التخلي عنها:

وهؤلاء يمكن محاولة إقناعهم بذلك من خلال عرض التجارب الحية أمامهم،

وبيان الفرق بين هذه الاستراتيجية والطريقة التقليدية وإجراء البحوث التجريبية لبيان مدى فاعلية هذا الإستراتيجية وعرض النتائج عليهم بغية إقناعهم وحثهم على تطبيق هذه الإستراتيجية.

عدم توافر الإنترنت عند جميع الطلاب:

لا يلزم توافر الإنترنت عند كل الطلاب إذ يمكن حصول الطلاب على الدروس المسجلة مباشرةً من حاسوب المعلم أو شبكات الاتصال غير السلكي (Wireless / Bluetooth) المتاحة في الجامعة أو من أي جهاز آخر.

عدم توافر الأجهزة اللازمة عند جميع الطلاب:

فكما أشرنا من قبل فطلاب هذا العصر أصبح لديهم هوس باقتناء وسائل الاتصال الحديثة من هواتف ذكية وأجهزة لوحية فيكاد يكون كل طالب لديه أحد هذه الأجهزة وساعد على ذلك التنافس بين الشركات المصنعة لتلك الأجهزة مما أسهم في رخص أسعارها وإن عجز بعض الطلاب الفقراء عن امتلاكها فيمكن إيجاد طريقة لتوفيرها لهم كمساعدة لهم من إدارة الجامعة أو المؤسسات الخيرية المهتمة بالتعليم.

تكاسل الطلاب أو انشغالهم عن استماع الدرس خارج الصف:

قد يحدث أن يتكاسل بعض الطلاب عن استماع الدرس المقرر عليهم خارج الصف مما يسبب مشكلة داخل الصف؛ إذ إن الطالب لن يتمكن من المشاركة في الأنشطة والتطبيقات داخل الصف وعلاج هذا الأمر قد يكون سهلا إذ أمكننا تخصيص بعض الدرجات لنشاط الطالب في داخل الصف؛ إذ إن هذا النشاط يعكس مدى اجتهاد الطالب في الدراسة ومدى تقدمه.

المبحث الثالث: دور إستراتيجية الصف المقلوب في حل مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها في كليات الإلهيات :

دور الصف المقلوب في حل المشكلات والصعوبات المتعلقة بطبيعة اللغة:

لو تأملنا النظر في المشكلات والصعوبات المتعلقة بطبيعة اللغة العربية التي يواجهها الطالب في تعلمه، لوجدنا أنها ترجع في أغلبها للاختلافات الموجودة بين اللغة العربية ولغة الطالب الأم (اللغة التركية)؛ فالطالب بتعلمه للغة العربية يحاول اكتساب ملكة

لسانية جديدة وذلك لا يحصل كما ذكر ابن خلدون إلا «بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع والتفطن لخواص تراكيبه»[1]، وتقوم هذه الإستراتيجية -الصف المقلوب- على هذا الأساس إذ تُمكن الطالب من الاستماع إلى الدرس مرات متعددة خارج الصف وعندما يعود إلى الصف يعمل على ممارسة ما تعلمه من التسجيل، وترجع أهمية الممارسة والمران إلى أنها تسهل عملية حصول هذه الملكة اللسانية ويؤكد ابن خلدون على ذلك بقوله «وأيسر طرق هذه الملكة فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة فهو الذي يقرب شأنها ويحصل مراميها»[2]، وبذلك نعطي الطالب الفرصة لاستعمال اللغة أطول وقت ممكن تحت إشراف المعلم، بذلك تُحل أغلب المشكلات الصوتية والنحوية والكتابية؛ فما هي إلا أنماط لغوية جديدة لم يألفها الطالب في لغته الأم مما يوقعه في الخطأ عند استعمالها ومع كثرة استعمالها سيألفها وتضاف تلقائيا إلى قاموسه اللغوي.

دور الصف المقلوب في حل المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمعلم:

اتباع بعض المعلمين لأسلوب واحد في التدريس دون تغيير أو تجديد يؤدي إلى ملل الطلاب أثناء الدرس، ولكن مع تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب سيتوفر لدينا أكثر من تسجيل لعدد من الأساتذة في موضوع الدرس الواحد، مما يعطي الطلاب الفرصة للاستفادة من أكثر من أسلوب والتعرف على الأسلوب الأكثر مناسبة مع طبيعة كل طالب.كما تساعد هذه الإستراتيجية على إنهاء بعض المشكلات الأخرى مثل غياب دور المعلم التفاعلي مع الطلاب نتيجة انهماكه في إلقاء المحاضرة واستبدال هذا الغياب بدور نشط وفعال للمعلم وسط الطلاب.كذلك تنمي هذه الإستراتيجية روح العمل الجماعي بين المعلمين؛ إذ يمكن أن يجتمع أكثر من أستاذ ويتعاونوا معا لإنتاج الدرس المسجل مما يساعد على تبادل الخبرات بينهم.

دور الصف المقلوب في حل المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمتعلم:

- الفروق الفردية بين الطلاب:

تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب يقضي على المشكلات الناتجة عن الفروق الفردية

١- المقدمة، عبد الرحمن بن محمد بن خلدون،تحقيق علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر، ٢٠٠٤، جـ٤، صـ١١٤٩.

٢- المرجع السابق، جـ٣، صـ ٩٢٧.

بين الطلاب إذ أحسن استخدامها وخاصة في تسجيل الدرس؛ إذ يمكن التنويع في طريقة عرض الدرس والاستعانة بعديد من الأدوات لجعل الدرس مناسبا لأكبر عدد من الطلاب، بالإضافة إلى توفيرها الوقت للمعلم ليتمكن من التعامل مع كل الطلاب في الصف كل حسب احتياجاته.

- ضعف تجاوب الطلاب مع المدرس:

يشتكي كثير من المعلمين من ضعف تجاوب الطلاب ونشاطهم داخل الدرس، وهذا أمر منطقي في أغلب الأحول فكيف للطلاب أن يتفاعلوا في موضوع الدرس وهم درسوه للتو فلم يتمكنوا من استذكار ما درسوه، أما عندما نعطيهم الدرس مسجلا قبل موعد الدرس الصفي بوقت كافٍ فلن يكون لهم عذر في عدم التفاعل وتطبيق ما تعلموه بالإضافة إلى زيادة تركيز الطلاب مع المعلم وعدم انشغالهم بتدوين الملحوظات فكل شيء مسجل عنده يستطيعون الرجوع إليه في أي وقت.

دور الصف المقلوب في حل المشكلات والصعوبات المتعلقة بالمنهج وطرق التدريس:

- عدم وجود كتب ومواد تعليمية مناسبة:

يشتكي كثير من المعلمين من قلة المناهج المتاحة لتعليم العربية لغير الناطقين بها واحتواء المتاح منها على عديد من المآخذ أما في ظل التعليم المقلوب فبإمكان كل معلم أن يصيغ درسه الصياغة التي يراها مناسبة شريطة أن تتفق مع الموضوعات المقررة، ويفضل تعاون معلمي القسم في إنتاج المادة المسجلة للاستفادة من كل الخبرات والآراء.

- الفصل التام بين مكونات المنهج:

تحتوي مناهج تعليم العربية على فروع مختلفة مثل النحو والصرف والقراءة والإملاء وغيرها، ونتيجة ضيق الوقت يضطر كل معلم للاكتفاء بالتركيز على مادته دون الربط بينها وبين فروع اللغة الأخرى مما يجعل التصور الكامل للغة مشوها في ذهن الطلاب ولكن في حالة الصف المقلوب يستطيع المعلم بالتطبيق والأنشطة داخل الصف إظهار الترابط والانسجام بين فروع اللغة فمثلا في جملة واحدة يمكنه أن يبين كيف أثرت القاعدة الصرفية في تركيب الجملة النحوي، وكيف أثر المعنى البلاغي في التركيب النحوي وهكذا.

- ضيق الوقت المتاح لتعليم المقرر:

يساعد نظام قلب الصف في توفير وقت كثير بلا شك؛ فالوقت الذي كان يقضيه المعلم في عرض درسه سيستغني عنه بتسجيله للدرس وتمكين الطلاب من استماعه خارج الصف

دور الصف المقلوب في حل المشكلات والصعوبات المتعلقة بالبيئة التعليمية:

- ازدحام الفصول بالطلاب:

لم يعد ازدحام الفصول بالطلاب مشكلة كبيرة في ظل تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب؛ فكل طالب أصبح في استطاعته الاستماع إلى المعلم وكأنه في درس خصوصي بعيدا عن تشويش زملائه، وبإمكانه إيقاف الدرس وتكراره وقتما شاء.

- اختلاف مستويات المتعلمين اللغوية في الصف الواحد:

فكل طالب مهما كان مستواه يمكنه الاستماع إلى الدروس المناسبة لمستواه والاجتهاد الذاتي ليرتفع بمستواه إلى مستوى أقرانه في الصف، والمعلم يستطيع من خلال الصف المقلوب أن يقسم الطلاب في الأنشطة الصفية إلى مجموعات بحسب المستوى ويشجعهم على الاجتهاد للحاق بزملائهم.

- تدريس العربية خارج بيئتها الطبيعية:

تمكننا الصفوف المقلوبة من تعريض الطلاب لبيئة اللغة الطبيعية من خلال الاستعانة بنماذج حقيقية لمواقف لغوية مسجلة باللغة الهدف داخل الدرس المسجل، مع مراعاة مناسبتها لمستوى الطلاب اللغوي وحث الطلاب على إعادة تمثيلها داخل الصف تطبيقًا عمليًّا.

- مختبرات اللغة:

فالأجهزة الحديثة تحتوي على برمجيات تمكن الطلاب من تكرار كلمة معينة أو جملة معينة حتى يتعلم نطقها الصحيح، ويمكنه كذلك تسجيل نطقه هو أيضا ومن ثم يتمكن من المقارنة بين نطقه والنطق الصحيح في الدرس المسجل، مع ضرورة تنبيه المعلم لطلابه على كيفية الاستفادة من هذه التقنيات في تعلم اللغة العربية.

الخاتمة والتوصيات:

في ثنايا هذا البحث استعرضنا أهم مشكلات وصعوبات تعليم العربية لغير الناطقين بها عامةً، وفي كليات الإلهيات في تركيا خاصةً، ووجدنا أن تلك المشكلات منها ما يتعلق بطبيعة اللغة العربية أو المعلم أو المتعلم أو المنهج أو البيئة التعليمية ذاتها. وتبين لنا من البحث أن أنسب الطرق لحل تلك المشكلات تطبيق إستراتيجية الصف المقلوب، وتعرفنا على مميزات تطبيق هذه الإستراتيجية، وكذلك أهم المعوقات التي يمكن أن تحول دون تطبيق هذه الإستراتيجية وكيف يمكننا أن نتغلب عليها ثم فصلنا القول في دور هذه الإستراتيجية في حل أغلب المشكلات التي تواجه تعليم العربية لغير الناطقين بها.

وبناءً على ما تقدم يُوصي الباحث بالتوصيات الآتية:

- ضرورة عقد عدد من الدورات التدريبية للمعلمين لبيان أهمية هذه الإستراتيجية ودورها الفاعل في حل مشكلات تعليم العربية لغير الناطقين بها.
- تشجيع المعلمين على تطبيق هذه الإستراتيجية والتعاون فيما بينهم لإنتاج الدرس مسجلا بأفضل صورة ممكنة.
- عقد عدد من ورش العمل لإطلاع المعلمين على كيفية تسجيل الدروس وإخراجها وتعريفهم على أحدث البرامج المستعملة في ذلك.
- إجراء مزيد من البحوث خاصةً التجريبية لبيان أثر هذه الإستراتيجية في حل مشكلات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها.
- إجراء مزيد من البحوث حول طريقة إدارة الصف في ظل تطبيق هذه الإستراتيجية.

المراجع العربية:

- أحمد الدياب، المشاكل التي تواجه الأتراك في تعليم اللغة العربية والمقترحات، رسالة ماجستير، جامعة غازي التركية، ٢٠١٢.
- أمر الله إيشلر، الأصوات اللغوية في التركية والعربية: دراسة تقابلية، مجلة جامعة الملك سعود، ٢٠٠٤.
- بدر الدين عامود، علم النفس في القرن العشرين، من منشورات اتحاد الكتاب العرب، دمشق، ٢٠٠١.
- خالد أبو عمشة، وعوني الفاعوري، تعليم العربيّة للناطقين بغيرها مُشكلات وحلول الجامعة الأردنية نموذجا، مجلة دراسات، العلوم الإنسانية والاجتماعية، ٢٠٠٥، المجلّد ٣٢، العدد٣.
- عبد الرحمن بن إبراهيم الفوزان، إضاءات لمعلمي العربية لغير الناطقين، منشورات العربية للجميع،١٤٣١هـ.
- عبد الرحمن بن محمد بن خلدون، المقدمة، تحقيق علي عبد الواحد وافي، نهضة مصر للطباعة والنشر، ٢٠٠٤.
- علي عبد الواحد عبد الحميد، نظرة على تعليم اللغة العربية في تركيا، ورقة بحثية مقدمة لورشة عمل نظمتها كلية الإلهيات جامعة نجم الدين أربكان لبحث مشكلات تعليم اللغة العربية في كليات الإلهيات وثانويات الأئمة والخطباء في تركيا، ٢٠١٣.
- محمد على السيد، التقنيات التربوية في تدريس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منظمة الإيسيسكو، ١٩٩١.
- محمد ممدوح بدران، اللغة العربية وتدريسها لغير الناطقين بها – نحو منهج لإعداد مدرس اللغة العربية لغير الناطقين بها، منشورات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٢.
- محمود إسماعيل صيني، وإسحاق محمد الأمين، التقابل اللغوي وتحليل الأخطاء، مترجم، جامعة الملك سعود، ١٩٧٩.
- نورة صالح الذويخ، الصف المقلوب، مجلة المعرفة، بتاريخ ٣٠/ ١٠/ ٢٠١٤.



- Bill Tucker، The Flipped Classroom، education next، winter 2012.

- Greg Toppo، Flipped classrooms take advantage of technology ، «USA TODAY، 2011»

- Jeremy F، The effects of the classroom flip on the learning environment»، School of The Ohio State University، 2007.

◆◆◆

المحور الرابع

الترجمة من اللغة العربية إلى اللغة التركيّة

إجادة الترجمة بين العربية والتركية انبثاقا من الإشكالات الثقافية

أ. قدرية هوكلكلي

جامعة يلدرم بايزيد، أنقرة- تركيا

التمهيد

لا جرم أن اللغة انعكاس مباشر للفكر والجوهر اللذين يكشفان عن عقلية الأمة؛ فكل أمة تفصح عن روحها من خلال منظومة الكلمات والقوالب التي تستعملها، وكل لغة تجسد رؤية كونية متميزة. وتؤدي الترجمة دورا حيويا في التواصل الإنساني يتمثل في نقل المعارف وتبادل المعلومات والثقافات بين الأمم كما توشّج أواصر العلاقات فيما بينها عبر تعميق اتصالها ببعضها. ولأن الإنسان جُبل على حب الاستطلاع والرغبة في استجلاء ما يتباين مع ذاته، فقد غدت الترجمة الثنائية الاتجاه إحدى وسائل الرقي الحضاري؛ إذ عدّها بعض الباحثين وسيلة مثلى للكشف عن مكنونات تجارب الأمم وإبداعاتها.[١]

إن اللغة ليست مجرد رصيد من الألفاظ، وإنما هي مزيج من الفكر والتاريخ والحضارة والوجدان، ينصهر في بوتقة واحدة، وعليه فإن التحدث عن اللغات يستجلب بمعيّته كلّ ما يحفّز إلى انبثاقها وأساسياتها ومؤثرات نشأتها، وهذا ما يمكننا أن نطلق عليه الثقافة؛ ففهم المقصود من أي كلام منعزلا عن سياقه يغدو مستحيلا، والثقافة هي سبك اللغة وصياغتها في إطار عام، أما الترجمة فهي نشاط إفهام اللغة مرفقة بثقافتها، على يد لغة أخرى لبلوغ المرمى بصورة ناجحة.[٢]

وينطلق البحث من فكرة المبادرة لتلمس منهج يقود إلى إجادة الترجمة من العربية إلى التركية والعكس، محاولا اجتياز العقبات التي تحول دون التواصل المثمر بين الشعبين الصديقين وتعزيزه. ويرغب في الكشف عن الأخطاء التي يتكرر وقوع المترجمين فيها في سبيل ضبط القضية ومعالجتها، ويكتدح في بادئ الأمر ساعيا إلى استجلاء العلاقة ما بين اللغة والثقافة ومدى صلتهما، لنيل أفصح ترجمةٍ، وهي تلك المرتبطة بالمعرفة الثقافية فضلا عن المعلومات اللغوية، ويؤكد البحث أن هذه المعضلة -أي فقدان الاطلاع على الثقافة- سبب تزايد عثرات المترجمين، وتجاذب أطراف الحديث بين المتخصصين في هذا الحقل ليست ممتنعة عن الحل. كما يرنو إلى تسليط الضوء على مشكلة الثقافة في الترجمة، وذلك بالانكباب على مبرراتها سعيا إلى تذليل الصعوبات وتسوية الوضع قدر المستطاع. ويركّز هذا البحث على وجوب التقدم الفكري لدى المترجم، ليتحرر من السلاسل التي تقيد حركته تجاه الترجمة الحرة، حيث يبين ماهية الترجمة ومواصفاتها وأنواعها. لذلك يبرز مكانة ظاهرة الثقافة في عملية الترجمة ويركز عليها بوصفها مصبّا للمشكلة، ويلامس قرابة الثقافتين العربية والتركية في ضوء ماضيهما المشترك فترة لا بأس بها. وبعد ما تقدّم يورد البحث بعض النماذج التي تعرض ترجمات غير صائبة لمعالجة المسألة بشكل ملموس، ولم يأت بها انتقادا للمترجمين. ويعلل البحث مشكلات الترجمة في ضوء الأخطاء المتكررة للأسباب نفسها تقريبا، كما يسرد أهم مبادئ الترجمة التي تؤدي إلى تدفقّ الأخطاء نظرا لعدم مراعاتها. ويختتم البحث بمقترحات لعلها تسهم وتساند في قطاع الترجمة من اللغة التركية إلى اللغة العربية والعكس. وليس ثمة شك أن الغرض المطلوب في هذا البحث إنما هو الحثّ على التعامل المخصب بين المجتمعين والنهوض بالترجمة السديدة والإعلاء من شأن اللغتين الجليلتين.

تعريف الترجمة وتوصيفها

«إن الترجمة تتمثل في استبدال رسالة ملفوظة في لغة ما برسالة مكافئة ملفوظة في لغة أخرى».[٣] ويحسن إطلاقها على تفسير لغة بلغة أخرى، كما يعرّفها ابن منظور بأنها تفسيرٌ بلسان آخر. بل إن الترجمة عمل تسوده السياقات وتتحكم في كل تفاصيله، وهي مد الجسور لتواصل مع الآخر لكونها نقطة تلاقٍ وتعارف معه. والتعارف لا يخلو من بعض العقبات التي تختبئ وراء أغطية الخصائص الثقافية والخصوصيات المحلية.[٤]

والترجمة تنتمي إلى حقل السيميائية على الرغم من وجود نواة أساسية لها في كلّ نشاط اللغوي. والسيميائية هي العلم الذي يدرس نُظم أو بُنى الإشارات وعمليات الترميز ووظائف الإشارات. كما أن عملية الترجمة تتطلب مجموعة معايير ما وراء لغوية؛ إذ لا يمكن للغة أن تجسد نفسها ما لم تنخرط في سياق الثقافة، أما اتساع دائرة التحويل السيميائي بحسب دراية المترجم فقد يزيد طينها بلة؛ لأن الترجمة بوصفها منظومة سيميائية تنطوي عليها جهود استخلاص ما يخفيه النص من إحالات ثقافية قد لا يعبر عنها النص المصدر أو الهدف بشكل صريح. وإن القيمة الإيحائية للكلمات أو التعابير ترتبط أساسا بمجمل منظومة السياق بما في ذلك مخاطر التلقي وتضليل الألفاظ، لذلك يدأب المترجم على تحري المقولات التي تتعدى المعايير اللغوية المحضة، ويقوم بفك رموز اللغة المصدر وإعادة ترميزها في اللغة الهدف.(٥)

إن لبّ الترجمة هو نقل معنى اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، وذلك بنقلها من شكل اللغة الأولى إلى شكل اللغة الثانية عبر البنية الدلالية. فالمعنى هو الذي يتم نقله، والمتغير الوحيد هو الشكل. والشكل الذي تنبثق منه الترجمة هو الذي يقابل مصطلح «لغة المصدر»، وأما الشكل الذي ستتحول إليه فيفيد مصطلح «اللغة الهدف أو اللغة المستقبلة»؛ فالترجمة تتضمن دراسة الوحدات المعجمية والبنية النحوية والمقام الاتصالي والسياق الثقافي لنص اللغة المصدر مع تحليله من أجل تحديد معناه، ومن ثم إعادة تركيب المعنى نفسه باستخدام الوحدات المعجمية والبنية النحوية المناسبة باللغة الهدف في إطار سياقها الثقافي.(٦)

«تتطلب الترجمة شيئا أكثر من استبدال مفردات وعناصر قواعدية بين اللغات».(٧) كما تستدعي البراعة اللغوية سواء في اللغة الأم أم في اللغة الهدف، وهذا يستوجب الإلمام بالعادات الاجتماعية والاستخدامات الرائجة عند أهل اللغة الهدف خاصة؛ إذ يفترض بالمترجم بدهيا أن يتقن استعمالات لغته الأم اللغوية واستيعابه للنص المترجم منه. إذاً فالقضية في الترجمة متوقفة على معرفة ثرية تحوم حول ثقافة اللغة الهدف كي يلغي الغموض واللبس، ويفلح في إيصال المقصود.

ومن أجل إنجاز ترجمة معتبَرة لابد للمترجم من اكتشاف معنى اللغة المصدر واستخدام شكل من اللغة المستقبلة يعبّر بطريقة طبيعية بالنسبة للغة الهدف وليس للغة المصدر؛ لأن مكونات المعنى تُحشد في الوحدات المعجمية والنحوية في كل لغة بطريقة

تختلف عن الأخرى، ولكي تكون الترجمة حيوية الأصل لابد من أن تكون طبيعية وسهلة الفهم بحيث تهوّن على المتلقي التقاط الرسالة بما تتضمنه من معلومات، والأثر الانفعالي الذي يقصده كاتب اللغة الأصيلة. لأن النصوص كافة في أصلها تتم كتابتها في أجواء معينة وفي محيط ثقافي مؤطّر وبهدف مقرر قاصدا التعبير عن فكرٍ أو إثارة إحساسٍ.[٨]

كما أن الترجمة تواصل بين طرفين من مجتمعين مختلفين، وهي الجسر الذي تمر فوقه المعارف، ومن خلالها تنتقل من ثقافة لأخرى، فتدوم أشكال التبادل بفضلها. وإنها ليست عملية ميكانيكية لمضمون يستفاد منه آنيا ثم يرمى جانبا بعد عصره، بل إنها فعل إبداعي شبيه بعملية الهضم، وتمثل وإعادة الصياغة. وللقيام بتأويل أي نص ينبغي أولا الإحاطة بكلتا اللغتين؛ اللغة المصدر واللغة الهدف برمتهما. وهذا يقتضي اللجوء إلى فك شيفرات العناصر الموجودة في اللغتين وهو ما يدخل في إطار السيرورة اللغوية، ذلك أن اللغة ليست مفردات وتراكيب أو نحو ذلك، بل معرفة تتجاوز حدود اللغة بالمعنى الحرفي للكلمة كما نشاهد في موضوع الحِكم والأمثال.[٩]

دور المعرفة الثقافية في الترجمة

«إن الثقافة بوصفها نظاما كاملا من العادات والسلوك، ترتبط ارتباطا وثيقا باللغة، والمعنى عبارة عن صلة رئيسية بين الثقافة واللغة».[١٠] والترجمة الرديئة تتأتى عادة من نقصٍ في المعرفة الثقافية لدى المترجم، وتصرح قلة الاطلاع على ثقافة مجتمع اللغة الهدف وطريقة تفكير شعبها بعدم كفاية المترجم الثقافية والمعرفية التي تعوّقه من استخدام المرادف أو المصطلح المناسب وتجعله غير قادر على إحاطة مدلول التراكيب بكل حذافيرها؛ إذ إن لكل لغة طريقة فريدة في بابها تنبع من ثقافتها المتأصلة وعقلية أبنائها الموطّدة للتعبير عن المواقف والأحاسيس. لذلك يجب ألا تغيب عن المترجم أي شاردة أو واردة من حضارة الآخر وثقافته اللغوية ما بين السطور، وإن المعيار الأول والأخير للترجمة الموفقة إنما يكمن في ثقافة المترجم التي تصل به إلى خلفية الكلام المنبثق عن عقلية معينة نظرا للعادات والتقاليد التي تسود مجتمعا معينا.[١١]

إن اللغة جزء من الثقافة ولذلك فالترجمة لا يمكن إجادتها دون معرفة الثقافتين وكذلك بنية اللغتين؛ لأن المعنى مقترن بالثقافة حيث إن كل مجتمع يعبر عن آرائه من

منظار ثقافته حتما، وتمثّل الثقافة مظهرا تتجلى فيه مختلف الأنساق العقائدية الدينية والاجتماعية والفكرية، أي كل النسيج المتشابك الذي يشكل هويات الأمم. واللغة نفسها تعكس مظاهر الثقافة التي تتمتع بمستويات اجتماعية بوصفها من المعتقدات والقيم والقوانين التي تتقاسمها جماعة من الناس، والأفكار والنظريات التي تدور في عقول أبنائها، والكتب والدراسات التي يدوّنون فيها، وإنما تحمل دلالات التهذيب والتقويم ضبطا لتحديد الأسلوب الذي يحكم حياة تلك الأمة ومسارها في المستويين النفسي والاجتماعي؛ إذ لابد للمترجم من أن يُعير اهتماما شديدا بالفروق في الخلفية الثقافية بين قراء النص الأصلي والمترجَم؛ كي يشكّل الترجمة حسب استعمالات اللغة المستقبلة المعتادة.(١٢)

وإن مكونات المنظومة الثقافية ترتبط بعلاقات متواشجة ومختلفة؛ إذ يمكن اعتبار الثقافة مجموعة من المنظومات الرمزية التي تحتل اللغة المرتبة الأولى فيها، ويليها قواعد الزواج والعلاقات الاقتصادية والفن والعلم والدين وما شابه. وهذه المنظومات كلها تهدف إلى التعبير عن بعض أوجه الواقع المادي والاجتماعي، والثقافة في مفهومها الواسع تعني أساليب الحياة والفكر، كما تنعكس في سلوكيات الإنسان وثقافته العلامات الطبيعية كلها وما وراء الطبيعية، كما تتكون في فكره علامات تقوم بصناعتها قصد الفهم والإفهام. لذلك فإن الحديث عن الثقافة يدخلنا طرديا في دائرة من المنظومات الرمزية وخصوصا قضية المعنى والدلالة. إذ إن الفرد يعبّر من خلال جمله عما يفكر به، لكنها تبقى محصورة في إطار محدد يعبر عن ثقافة معينة ونمط موروث من أنماط الحياة وأسلوب من أساليب متنوعة للتعبير عن الأفكار والأحاسيس. في نهاية المطاف نرى أن العلامات اللغوية محبوكة في قالب الثقافة الذي يشيد مبنى الجمل ودلالاتها؛ فالحبكة الثقافية في النصوص تمثل نموذجا للواقع الحيّ وتعمل كمصفاة تتيح له التوافق مع محرضات البيئة المحيطة به. وعندئذ يمكن أن تهيمن الثقافة على اللغة.(١٣)

أنواع الترجمة والمشكلات النابعة منها

إن فقدان علاقة التطابق بين الشكل والمعنى، هي السبب الرئيس في تعقيد عملية الترجمة، ولولا خاصية الانحراف هذه لكان لكل الوحدات المعجمية والأشكال النحوية ترجمة واحدة، -لكن تنوعت الترجمات في النص الواحد بحسب الزاوية التي

تنبع منها وجهة نظر عملية الترجمة عند المترجم- ولكانت الترجمة الحرفية أو النصّية أي كلمة بكلمة وبنية نحوية ببنية نحوية أمرا ممكنا ومقبولا. فالترجمة الحرفية ينتج فيها المترجم نصا في اللغة المستقبلة محتفظا بالمظاهر الشكلية للنص الأصلي متّبعا نحو اللغة المستقبلة ومعانيها المعجمية، وليست الدلالية وصيغتها وليست موافقة باستعمال اللغة الهدف. لكن المسألة تكمن في أن اللغة في حقيقتها مجموعة معقدة من علاقات الانزياح بين المعنى (الدلالة) والشكل (المفردات والنحو). فكل لغة لها أشكالها المميزة لتمثيل المعنى. إذ قد يتم التعبير عن معنى ما في لغة ما إلى لغة ثانية بشكل مختلف تماما عما ينجم عن ترجمته الحرفية بشكل غير مألوف في اللغة المستقبلة، وكما لا يستخدم بعض اللغات الكلمات نفسها لتعبير عن موقف أو إحساس ما وتستعيض عن ذلك بمترادفات أو مفردات بديلة. لذا فمن المفترض إيثار المعنى على الشكل أثناء الترجمة لإفلاحها؛ فالمعنى هو الذي يجب أن يُنقل من اللغة المصدر إلى اللغة الهدف، لا الأشكال اللغوية تبعا لنص الهدف.(١٤) فمثلا عند ترجمة العبارة التركية iyi günde kötü günde بمعنى «في المر والحلو» لو نقلت حرفيا إلى اللغة العربية «في يوم الطيب والسيئ»، وهذه الترجمة لن تتطابق مع استعمال أبناء العربية وستبقى عندهم إفادة وحشية ومختفية دلالة. إذًا يجب على الترجمة السليمة أن تميل إلى اختيار وحدات معجمية وصيغ نحوية حسب لغة الهدف، وليس بعقلية لغة المصدر كي لا يكون نتاج الترجمة شكلا غريبا وقالبا خارج نطاق الاستخدام لأبناء اللغة.

ويمكن أن ننظر إلى السابق من زاوية أخرى إذ لو جرى تقسيم الترجمة إلى قسمين بوجه عام، أولهما: الترجمة الحرة التي تطلق على الترجمة المعنوية، وهي ترجمة ترتكز على أسس منها معرفة معمّقة لنوع النص وأسلوب المؤلف، وتخير الألفاظ المعبرة عن المقاصد، والاهتمام بخصوصية اللغة المستقبلة، وعدم الالتفات إلى المكونات اللفظية للنص الأصلي أو المترجَم؛ إذ إنها تدعو إلى الاكتراث بصياغة الفكرة والتركيب للغة الهدف، وتجنب إبدال الكلمات بموازيها المحض، والتغافل عن عدد كلمات النص أو مسائل كالتقديم أو التأخير. أما الترجمة التقليدية أي النصّية فهي لا تقابل المعنى المنشود من كل حدب وصوب. وباسمها الآخر الترجمة الحرفية تعني الالتزام بالصورة اللفظية وترتيب التراكيب في النص الأصلي ووضع مقابلات المفردات، وهذا قد يكون بدرجة تتسق مع عدد الكلمات في النص الأصل والهدف. وتكون التكأة على المعاجم الثنائية

اللغة، وتنافي جمال الأسلوب ومنطق اللغة المترجم إليها. وهذا النوع من الترجمة من أسوأ ما يلجأ إليه من فقدوا البراعة في اللغتين في الوقت ذاته، ولا يمكن لهذه النظرية أن تقدم براهين على صحة سلامتها؛ إذ إنها مازالت بحاجة إلى مزيد من النقد والتمحيص.[١٥] وعليه فنحن نسبح ضد هذا التيار لكي نحقق أوفر قسط من الفائدة؛ ذلك أن المترجم ليس مجرد ناقل حرفي للمنقول، بل هو متصرف فيه.

وتتبنى الترجمة الحرة فكرة التخلص من الترجمة الاستنساخية والأخذ بالترجمة الاستكشافية، كما تستقي الفكرة من منهل التكييف بحيث تدفع المترجم إلى التجنب من نسخ الكلمات والصيغ تبعا للغة المصدر واستمداد من الكشف عن العبارات المعادلة وفقا لاستخدامات أبناء اللغة الهدف[١٦]؛ إذ إن التحليل الدلالي كفيل بالتخلص من الكثير من الانحراف المعنوي.

وأما المترجم التركي في خصوص الترجمة المعنوية، فعليه إيثار التعريب على الترجمة، بما يفيد التعريب هنا إلباس النص المترجم من التركية إلى العربية الثوب المناسب له وفق مقاييس العربية، وهذا يفرض على المترجم الإلمام بأركان اجتماعية وثقافية إضافة إلى المبادئ النحوية والصرفية للغة المنقول إليها من أجل السلامة الأسلوبية، وهذا الذي يجعل الترجمة أكثر إيفاء بالغرض والمترجم مضطلعا في مهمته.[١٧]

إطلالة موجزة على اللغتين العربية والتركية

تنتمي اللغة العربية واللغة التركية إلى ثقافات متغايرة على الرغم من مشاركتهما حضارة واحدة في جذورهما، وعلى السابق فلا يمكن أن تتطابق اللغتان تماما، كما لايمكن أن تترجم إحداهما الأخرى بصورتها الكلية والدقيقة؛ لأنهما تحتويان عوالم ثقافية تميزهما عن بعضهما بعضا. ومع هذا، فلا يمكن إنكار تقاربهما إلى حد ما، فهما تنتسبان إلى الثقافة الإسلامية، وتتسم كل لغة منهما بخواص متعلقة بوجهة النظر الخاصة بها وطريقة التفكير المتأثرة بالجغرافيا التي يعيش أهل اللغة فيها، والبيئة المادية أو المعنوية التي تشكل قوالب وتعابير لدى أبناء اللغة هذه أو تلك؛ إذ إن نصا ما بإحداهما غالبا صالح للترجمة بمعناه كاملا وليس بشكل موازٍ. وتكمن الصعوبة في المقولات المنبثقة من ثقافة اللغة وعاداتها التقليدية أو المجازات أو المصطلحات. وكلها موقوفة على معرفة الاستعمالات الشائعة والتعبيرات المتداولة في تلك اللغة، في الحقيقة ليس الأمر معقدّا بين هاتين اللغتين كما هو الحال بين اللغة العربية واللغات الأجنبية الأخرى.

أما اللغة التركية فتنتمي إلى عائلة اللغات الألطية التي تعود في منشئها إلى آسيا الوسطى. وهي من اللغات الإلصاقية الإلحاقية غير المتصرفة، أي أن الكلمات فيها تتألف بإضافة اللواحق إلى الجذور. ويمكن أن يضاف عدد كبير من اللواحق إلى الجذر الواحد وثمة قواعد صارمة تضبط ترتيب اللواحق التي لها وظائف نحوية متنوعة. والتركية لغة فصيحة محكية في الجمهورية التركية وبعض البلدان التركية الأصل إذ تعدّها هذه البلدان إحدى لهجاتها كأذربيجان وتركمانستان وأوزبكستان.. إلخ. ولغة الكتابة مطابقة تماما للغة الحديث إذا لم يخطئ متحدثوها؛ إذ إنها تخلت عن التعقيد اللغوي بدءأ من إعلان الجمهورية في القرن الأخير ومالت نحو البساطة والسهولة، وبدأت تتنازل عن الكلمات الدخيلة التي تكتظّ بالعربية على الأكثر، ومع هذا فلا يزال فيها سيل فياض من المفردات العربية سارية المفعول. كما تختلف التركية الحديثة عن سابقتها حيث تغيرت حروف الكتابة في رسمها من العربية إلى اللاتينية في عام ١٩٢٨. وكان الأتراك قد تبنوا الحروف العربية لكتابة لغتهم – بعدما اعتنقوا الدين الإسلامي وتمركزت عندهم الثقافة الإسلامية – حتى تأسيس الجمهورية التركية نيابة عن الإمبراطورية العثمانية. وهنا يجدر بنا أن نقول إن اللغة التركية ظلت على ارتباط وثيق باللغة العربية طوال قرون.[١٨]

ولا غرو في أن ثقافتي العرب والترك تتشابهان استنادا إلى تاريخهما المتقاطع وتجربتهما في العيش في إطار الحضارة نفسها طوال سنوات من الاستظلال بالقاسم المشترك المتمثل في الثقافة الإسلامية؛ فمن المعروف أن البلاد العربية بقيت جزءا من الدولة الإسلامية العثمانية التي دام فيها الحكم التركي زهاء خمسة قرون، وخلالها قربت بين طباع الشعبين وعاداتهما وتقاليدهما وطبعت الحياة العربية ببعض سمات الحياة التركية. وانتقلت ألفاظ عديدة من أولهما إلى أخراهما نتيجة تجربة الحياة المشتركة سواء أكان ذلك في لغة الإدارة أم المصطلحات العسكرية أم أسماء الأطعمة؛ إذ استفادت كل منهما من الأخرى. فلقد شغف الأتراك بتعلم اللغة العربية وافتخروا بامتلاك ناصيتها لكونها لغة القرآن المجيد والأحاديث النبوية وبرعوا فيها حتى إنهم ألّفوا كتبا لتعليم أبنائهم.[١٩]

ووحدة الدين والشعائر بين اللغتين التركية والعربية تجعلهما متقاربتين في طريقة التفكير والألفاظ المتواجدة إلى حد ما. وتحتاج هذه القرابة في السلوك إلى مزيد من التقوية كي تفرض نوعا من التقارب بينهما لتحريض المتلقي على الوقوف على عناصر

الأخوة التي أصّلتها الثقافة الإسلامية؛ قصد محاولة تقليص المسافة بينهما، وأداء وظيفة إنفعالية بين المتلقي والنص المترجم بإثارة انتباهه وإغرائه بعبارات مسبوكة توحي بالتبسط في الاطلاع على الثقافة الصاحبة.[٢٠]

أخطاء يرتكبها المترجمون العرب والأتراك

إن من أبرز أنواع الأخطاء اللغوية التي يرتكبها دوما متحدثو اللغة من غير أبنائها عكس الأشكال المعجمية والنحوية في اللغة الأم؛ إذ يترجمون الشكل حرفيا من لغة المصدر وبذلك يبدو كلامهم في لغة الهدف غير طبيعي، لأنهم لا يكترثون لوجود البنية المغايرة لما اعتادوا عليه في لغتهم الأم، كما يترجمون من خلال نقل الكلمات، فيهملون الحقيقة القائلة بأن الترجمة ليست نقلا بل تفسيرا مضبوطا بضوابط اللغة المستقبلة. فعلى سبيل المثال ثمة تركيب مستخدم في التركية «pireyi deve yapmak» ويقوم المترجم بترجمتها حرفيا كالآتي: «جعل البرغوث جملا»، بينما تكون الترجمة الصحيحة لها «جعل من الحبة قبة». وعند إلقاء نظرة على هذه الترجمة بشكلها غير المألوف أو العصيّ على الفهم أو الموحي بالمعنى الخاطئ في اللغة الهدف، يتضح لنا أن هذا النقل غير جدير بأن يسمى ترجمة، فهنا يجب على المترجم أن يتنبّه إلى نقل المعنى بصورة صحيحة، أما شكل اللغة الهدف فيبنغي تغييره كلما اقتضت الضرورة حتى يَسلَم معنى اللغة المصدر من التحريف.[٢١]

ويخطئ المترجم في تركيب الجمل وهندستها بسبب الخلط بين بنيتي اللغتين. وتندمج الطبيعة التركيبية للغة المصدر (لاسيما اللغة الأم) في نمط اللغة الهدف وحتما لا تتفق كلتاهما تماما، فيجد المترجم نفسه أمام ترجمة غريبة غير معتبرة كما في المثال السابق ذكره. مع أنه ينقل النصوص من سياق ثقافي معين إلى سياق ثقافي مغاير له، ويتغافل عن هذه الواقعة المرة.[٢٢]

وعنصر الأسلوب في الترجمة هو الذي يجسّد روح النص، ومدار التنافس بين الترجمات بأنه يبرر وجود عدة ترجمات للكتاب الواحد رغمَ سهولة معانيه. وسلوك اللغات في حالات التفاعل مع ظواهر التداخل وآثارها على معايير كل من اللغتين المعرضتين للاحتكاك، يقدم منهجا خاصا بذاته موجها لطريقة الترجمة استنادا على صلة اللغة بالثقافة متلاحمة. ولا خلاف في تأثير اللغة المنقول منها في اللغة المنقول إليها والعكس من خلال تداخلات خاصة، بما ينوّه إلى النص أنه قد تُرجم من لغة أخرى. إذ

يلاحَظ وجود أخطاء في الترجمة ناتجة عن سلوك لغوي لدى المترجمين كالميل إلى الألفاظ المولدة الأجنبية، أو النزوع إلى العبارات والشواهد الأجنبية غير المترجمة، أو الإبقاء على كلمات وتراكيب غير مترجمة في النص بعد ترجمته وهلم جرا.[٢٣] وكل السابق قد يعلَّل باحتكاك اللغات وتفاعلها بدرجة عالية تسبب ثنائية اللغة في الترجمة.

أما الأخطاء المرتكبة بتأثير اللغة الأم فتُظهر نفوذ اللغة المكتسبة الممارس على اللغة المتعلمة سواء في البنية النحوية أم التركيبات المعجمية. فمن البدهي تدخل اللغة الأم في تمييز دلالات المفردات وأنواع التراكيب التي يختزنها عقل المترجم مستسلما لها، ولنضرب مثالا في اللغة العربية تعبير «تقديم الامتحان» إذ يقابلها في التركية «دخول الامتحان»، فإذا رغب المترجم التركي في نقل هذا العمل إلى العربية، لا يصح ترجمته حسب ما ورد استعماله في لغته المصدر، ذلك أنه ليس مقبولا في الاستعمال عند أهل اللغة الهدف. ومع هذا يقع غالبية المترجمين في هذا الفخ بخسوف بصيرتهم المسحورة بسلطة لغتهم الأم، وسطوة طريقة تفكيرهم ونهج تشكيليهم الجملة والتعبير. ومثال عكسه نضربه لنمثل على ترجمة المترجم العربي لعبارة: «اقترب منا» إلى التركية «bizden yaklaştı»؛ إذ يقع في خطأ نحوي في استعمال حرف الجر، فيبدو أنه ظن أن فعل «اقترب» يحتاج إلى حرف الجر نفسه في التركية، بل الحقيقة هو يحتاج إلى حرف الجر «إلى» وتصبح الترجمة الصحيحة: bize yaklaştı.[٢٤]

إهمال الترجمة هو من الأخطاء المرتكبة بصورة منتشرة؛ إذ يظهر جهارا نهارا واقع الاستغناء عن الترجمة لاسيما في النصوص الدينية، حيث انصرف المترجمون عن ترجمتها لحرصهم على حفظ بركة الدين والحذر من تضليل المفهوم؛ خشية الوقوع في تشويه المصطلح وانتهاك قدسيتها. لكن هذا يجعل المتلقي من أهل اللغة المنقول إليها لا يفهم مضمون المصطلح كما يفهمه المتحدث الأصيل. هنا المترجم الناطق باللغة التركية بحاجة إلى العثور على ترجمة دقيقة ومعبّرة توصل رسالة سليمة وقويمة عن الإسلام. ويظهر وجوب تزوّد المترجم بخبرات متعلقة بالحقل الذي يترجم منه وتحفيز قدراته على استثمار تمكّنه اللغوي والثقافي والمعرفي والتخصصي. ولا غرو في العجز عن ترجمة المصطلحات الدينية في حال عدم التمكن من إجادة علوم الشريعة وأصولها ومقاصدها. فلن يفلح المترجم إن لم يسلّح نفسه بخلفية دينية عميقة بالإضافة إلى اكتمال مؤهلاته الشرعية.[٢٥] على سبيل المثال:

المصطلح العربي ترجمته التركية المهملة ترجمته التركية المتوقعة

صلة الرحم sılai rahim ziyareti akraba

عمل صالح salih amel şfaydalı i

عشرة مبشرون mübeşşere aşerei şimüjdelenen on ki

مسألة مهمة mesele mühim önemli sorun

إخلاص ihlas samimiyet

احتمال ihtimal olasılık

تأسيس tesiskuruluş

لا بد لنا من التنويه إلى أن الهدف من هذه النماذج هو تقديم صورة نمطية عن واقع عملية الترجمة. ولقد ارتأينا في هذا الصدد أن نصل إلى الترجمة الوافية لكل من اللغتين المتناغمتين. وليس خطأ مقتصورا على إهمال ترجمة المصطلحات الدينية، وإنما يشتمل على الكلمات اليومية أيضا، فقد يهجر بعض المترجمين الأتراك ترجمات صحيحة ويستعيضون عنها بالكلمة كما هي. ويحسب المترجم التركي فإن المصطلحات أو الكلمات التي تستعار من العربية مفهومة لدى الناطقين بالتركية ويتركها مهملة، وهذا العمل قد يبرَّره بعض الباحثين أن الأتراك قد عاشوا برفقة العرب طوال قرون والتقطوا منهم العديد من الكلمات، ومن ثم فإن الشعب التركي يدرك معاني الكلمات أو المصطلحات عربية الأصل والمطروحة دون ترجمةٍ، لكن المقصود لا يصل إلى الأذهان كما لو أنه سمع مترجما إلى التركية ولا يترك في النفوس الانفعال نفسه. فلا يُحبَّذ هذا الوضع عند اللغويين الأتراك ويُعد مشيبا لصفاوة اللغة في أصلها المحض، كما أنه نقص من ناحية إستراتيجية الترجمة. في الحقيقة ليس هناك ما يدعو إلى القول باستحالة الترجمة، بل ثمة قلة احترافية في فن الترجمة. وكما تقدَّر بعض المفردات العربية ضمن سياسة التتريك وتهمَل ترجمتها بوصفها كلمة تركية واضحة مستعملة بالمدلول نفسه، منها كلمات كتاب، دفتر، جهاد، زكاة، عمرة، فتح، تيمّم، مسلم، مهر، شريعة وهكذا دواليك.. ويلجأ المترجم إلى عملية نسخ الرسم اللفظي بالمدلول عينه، وبغض النظر عن قابلية الإلغاء أو الإبدال كي يحافظ على نسيج الكلمة المتداولة في اللغة التركية.

ومن الأخطاء المتعلقة بالمترجم التركي أو العربي الخلط بين دلالة المفردات المستعملة في كلتا اللغتين لكونها تلفظ بالطريقة عينها لكن بمعانٍ مختلفة، فيُغفل المترجم أثناء

الترجمة وينظم النسق في الجملة كأنها جارية في اللغة المصدر، فيؤدي ذلك إلى خطأ دلالي. فمثلا كلمة «التفات» بالعربية تعني الميل إلى اتجاه ما، في حين تُستخدم في التركية باللفظة نفسها (iltifat) حيث تدل على «المجاملة»، ومن الممكن إغناء النماذج في هذا الصدد. كما يتعثر المترجم بهذه المعضلة بسبب اقتران لغته الأم باللغة المقابلة في سطح اللفظات.

ومن الأخطاء التي يجب التفادي عنها وقوع المترجم في فخ الكلمات المزخرفة بحيث يختار المرادفات المزيفة بدلا من الألفاظ المتواترة الصريحة. ويصرف نظره عن حقيقة أن كل مفردة من المفردات تفيد دلالة لا تفيدها لفظة أخرى، ويجعل سبك المصطلح غامضا من باب التظاهر بامتلاك علم عميق مرصع بألفاظ القدامى بحيث يسبغ ذلك عليه هالة من القداسة لكونه يمتلك حكمتهم في الكلام وينأى به عن موجة الحداثة، ويفضّل المرادفات التي لم تكتسب حظا وافرا من الشيوع، فلا بد من أن يبقى باب الاجتهاد مفتوحا لمن يقترح ترجمات أفضل تبعا لتطور اللغة. ومع هذا فعلى المترجم أن يعي مسألة المرادفات، ويختار المفردة الملائمة لنوع النص وسياقه وعصره كي يقدم الترجمة الصائبة؛ لأن المترادفات تفيد إيحاءات مغايرة. إذ تعج اللغة بإيحاءات مجازية يزخر بها النص الأدبي خاصة. ففي نهاية المطاف يثير تعدد المرادفات هذه مشكلة شائكة في الترجمة تفضي إلى فوضى فهم الدلالة وضبابية المعنى بسبب انعدام الإلمام بالفروقات الدقيقة.(٢٦) كما أن نقل البعدين الزماني والمكاني من خلال استخدام لغة قديمة عتيقة زائفة عائدة إلى استخدام النمط الضارب في القدم، في عصر يجري فيه قفزات التطور التقني والتحول الاجتماعي على نطاق شاسع يعدّ خطأ شائعا في الترجمة، ذلك المترجم يتجاهل العوامل الاقتصادية والاجتماعية التي تحدد معالم العصر الراهن وينعزل عن روحه، ويتحاشى العبارات الحديثة بسبب نزعته القومية التي تتخلّف عن ركب الحضارة، ويلجأ إلى شعوذة لسانية تحت تأثير نكوص فكري أو رغبة في إظهار نفسه بمظهر المتبحر في العلوم، لكن هذا التصرف يقوده إلى مخالفة إيديولوجية الثقافة الحية ولذلك يجعل الترجمة شاقة وغامضة بالنسبة للمتلقي، في حين يجب الاعتماد على المنظور المعاصر وتجنب كل منحى جامد وضيق. إذاً فلابد من مواكبة للعصر الراهن في عملية اختيار المفردة الملائمة لروح الجيل الحاضر ومخاطَبي الترجمة حسب نوعه بأخذ نظر الاعتبار دينامية اللغة بوصفها عنصرا حيا.(٢٧) فعلى سبيل المثال، أي مترجم تركي في يومنا إذا رجع إلى القاموس التركي الذي ألفه أبو حيان الأندلسي، سيضطر إلى البحث عن معاني الكلمات لأنها قديمة ومنسية وغير مستعملة في يومنا المعاصر، ولن تفهم الأغلبية

الساحقة من الأتراك القصد بله الإفهام والترجمة. ونشاهد ترجمته مناوئة للترجمة الحديثة سواء من ناحية النسق أم الكلمات المختارة لدرجة تجعلها عصية على الإدراك، مع أنها قد تكون مفهومة، لكنها لا تُحبّذ لغة للعصر وللترجمة الأنيقة؛ والأمثلة الآتية توضح السابق: صار قلبه طيبا ubuld işhgönlü ya، غرست الأرض شجرا yirde diktim ağaç، جاء ثلاثة رجال üç er geldi[٢٨]، حذاء kundura، اللفافة[٢٩] ğıboyun ba ...إلخ.

وأخيرا ثمة أخطاء ناجمة عن سوء الفهم وتقصير البراعة المعرفية وعدم إحكام المعرفة بالثقافة وعدم الاطلاع على الاستعمالات الشائعة في اللغة الهدف. وهذه كلها بمنزلة عقد بسيط عزلها، ومشقات يسير ترقيعها، وثغرة سهل سدها بمنح المترجم مؤهلات تسمح له بالإلمام باللغة الهدف، ويمكن أن نمثل على هذه الأخطاء بذكر بعضها؛

عبارة أصيلة ترجمتها الخاطئة[٣٠] ترجمتها المقبولة

يقول إنه يعرفنا

diyorki bizi tanıyormuş bizi tanıdığını söylüyor

يجب أن تدرس لكي تنجح

okumalısın ki kazanırsın başarmak için ders çalışmalısın

لدي أخوان اثنان

iki kardeşim var bende iki kardeş vardır

بضاعة عادية

normal bir ürün aşağı mal

مرق

et suyutürlü

اجعلني في حل سامحني

hakkını helal et

البروز على الساحة حدث - وقع - تشكل

meydana gelmek

ولا غبار على أن عدم وجود شيء بين هاتين اللغتين غير قابل للترجمة، وإنما تكمن المشكلة في الطريقة المتبعة في الترجمة التي تعتمد مكتسبات المترجم اللغوية والثقافية

والتخصصية في الحقل المتناول موقوفة على وجهة نظره لماهية الترجمة ونهج تعامله معها. ونشدد على ضرورة التشبث بالترجمة الحرة التي تفضّل المضمون على الشكل، -على نقيض الترجمة الحرفية التي لا تخدم المعنى المتوخى - بوصفها الإستراتيجية المثلى في حل إشكالية ترجمة التراكيب اللغوية والعبارات الاصطلاحية والمقولات الثقافية.

مشكلات الترجمة وتعليلها

تتعدد أسباب الإخفاق في عملية الترجمة متنوعة ومنها: المستوى اللغوي عند المترجم أي بعد إجادته لكلتا اللغتين معجميا ونحويا وغير ذلك، والمستوى المعرفي بالثقافة الخاصة بكل لغة، فمن المسلّم به أن وراء كل لغة ثقافة متميزة تتأثر فيها. كما يعدّ مدى معرفة المترجم بموضوع النص الذي يترجمه عاملا مهما في نجاح أو فشل عملية الترجمة؛ فمثلا المترجم المتخصص في فرع الأدب، قد لا يحسن ترجمة النص الديني بسبب ما ينقصه من معلومات متعلقة بذلك الحقل، وقد يعجز عن فهم المصطلحات؛ لأن مهمة الترجمة تعتمد على الفهم أولا والإفهام ثانيا.[٣١]

إن اللغات قاطبة تفرض على المتكلمين بها طريقة معينة في النظر إلى العالم وتحليل تجاربهم بها. كما تكمن قيمة الترجمة في نقل المعاني المقصودة دون الإضرار بمنطق اللغة المنقول إليها ومخالفة أحكامها وشروطها؛ ففيها أيضا تبرز أهمية المهارات والكفاءة في اللغة بكل معنى الكلمة كي لا تنتج التراكيبَ المنافية للمنطق والعقل والذوق السليم بتفضيل الساقط من الكلام والضعيف من التعبير والغث من المصطلحات والمفردات. وعليه فإن حمل اللفظ على المعنى والمجاورة وهو من سنن العرب في الكلام، قاعدة أساسية في استيفاء المعنى المنشود، إذ يقال: «وللجوار حق في كلام العرب». وفي ضوء هذا أيضا لا بد لنا من مراعاة مبدأ الاقتصاد والإيجاز في اللغة. ذلك أن اللغة ليست مجموعة من الألفاظ يضم بعضها إلى بعض عشوائيا واعتباطيا، بل هي عبارة عن نظام يخرج الكلام صحيحا واضحا لا لبس فيه ولا غموض ولا قبح ولا شذوذ.[٣٢]

١ - أسلوب اللغة - الموقف الاتصالي للغة:

هذا الأمر يفرض على المترجم الانتباه إليه بتلقٍ واعٍ قبل مبادرة الترجمة كما يحثّه على التفكير بالجمهور الذي يُترجم من أجله، وثمة بالطبع بعض الفروق في الموقف الاتصالي تختلف في كل من النص المصدر والنص المترجم. وعلى المترجم أن يكون مدركا لهذه الفروق وأن يجد طرقا للتعويض عنها حتى يتسنى له إيصال الرسالة الأصلية في السياق الجديد[٣٣]. فمثلا في التركية، تعبيرات مثل «أعطيني» أو «صبية»، قد تستعملها الفتيات في حديثهن الودّي لكن صدور مثلها منهن في موقف رسمي قد يكون فيه نوع من غير اللياقة اللفظية وهو ما يسمى بالمحظور الدلالي (التابو). ولعل اللغة توفر صيغا مهذبة تُستعمل عند المخاطبة، كما يجب تفضيلها أثناء الترجمة كأسلوب تبجيلي، وتحبّذ ترجمة تلك التعابير إلى التركية بدلا منها، ومن أمثلة ذلك: «هل تستطيعون إعطاء .؟» و«سيدة أو آنسة». وهذه الفروقات قد تقترن بأمور مثل المنزلة الاجتماعية أو الأفكار الثقافية عن التفوق والتدني. وعلى المترجم أن يبذل قصارى جهده لسد الثغرة بين الاستعمالات المعتاد عليها والاستعمالات غير مألوفة لدى أبناء اللغة المستقبلة؛ لأن غياب الضوابط الصارمة الموجهة للأسلوب بأي موقف يكبّل حركته ويقلّص فعالياته في بادئ الأمر، لكن تخطي هذه المشكلة أيضا خاضع لمعرفة معمقة في اللغة الحديثة والثقافة الحية.

٢ - الترادف

يعد تواجد الفيض الهائل من الترادف الذي يتدفق على المترجم من المشكلات التي تواجهه، ويعني الترادف استعمال مثيل للكلمة بدلا من أخرى. والمعاجم الثنائية اللغة التي تكابد تخمة في المترادفات تثير بلبلة في ذهن المترجم. ومع هذا، فعلى المترجم أن يطوع أسلوبه لطبيعة النص المطلوب ترجمته، بحيث يتخير المناسب من بين المترادفات. ومن الطبيعي أن تختلف صياغة الكلمات باختلاف النص الأدبي أو الديني أو العلمي ويختار من المرادفات حسب نوع النص المترجم إليه. واختلاف الاختيارات بين المرادفات يعكس اختلاف الذوق اللغوي وتعدد المشارب لدى المترجمين وهو أمر طبيعي لا مناص منه. لكن المقصود هنا كسبيل معقول في حرية الاختيار من المرادفات أن يتماشى الاستعمال المختار والمبادئ المنطقية حسب انتماء النص إلى أي فئة من فئات. إذ إن غزارة مفردات اللغة العربية التي صقلتها آلاف السنين وقدرة العربية على تخصيص مقال لكل مقام سمتها ليست موجودة في اللغات الأخرى إلى هذه الدرجة. والألفاظ المتشابهة في المعنى

التي تسبب الحيرة لغير أبناء اللغة تحوي بين طياتها تفاوتات لطيفة دقيقة يتجلى كل منها في سياق آخر. إذًا يجب على المترجم أن يتيقظ لحالات عدم التساوق المنطقي معنيا بين النص المترجم منه وإليه، وأن يحرص على سلاسة الترجمة كي يجعلها ترجمة براغماتية أي يستفاد منها بوجه يسير، وأن يحقق اندماج النص المترجم من أصله، ومن ثم يسهل إدراك المتلقي إلى أقصى حد ممكن.(٣٤) فمثلا المفردة الواحدة التركية «karışık» تقابلها مفردات عربية متعددة ودلالاتها مختلفة : «ممزوج - ممشوج - مشوّش - متهاوش- ملتبس- معقّد - مبعثر- مختلط». والمترجم التركي يرتبك في انتقاء أنسبها وفقا لسياق النص بالعربية، لما يواجهه من سعة وغزارة في التعبير لكونها لغة بليغة وغنية بالألفاظ الدالة على المعاني العامة والخاصة، فيحتار في أمر اختيار المناسب من بين المرادفات، ولأجل تحديد المترادف الأمثل في اللغة الهدف، عليه إتقان الفروق الدلالية الدقيقة بين المترادفات كي لا يقع في فجوة دلالية فيستعمل لفظة في غير محلها. لذا فعليه تفادي الفراغات اللفظية والانزياحات الدلالية بالاعتماد في الاختيار على حيز التلازم اللفظي لكل مترادف، وعلى الرغم من أن ثمة تداخلا في معنى المترادفات فثمة قيود للمتلازمات التي ينبغي أخذها بعين الاعتبار عند تفضيل المرادف على آخر حسب النسبية الثقافية.(٣٥)

٣- التلازم اللفظي:

هو ارتباط ضروري بين الكلمات في اللغة ويتعامل معها بوصفها وحدة دلالية لا تتجزأ. ومعرفة الكلمات التي تترافق تعد جزءا مهما من الترجمة الصحيحة؛ لأن اجتماع بعض الكلمات سيكون هراء خارج نطاق الواقع. وغالبا ما يرتكب متعلمو اللغة الثانية أخطاء من هذا القبيل إما نحوية أو معجمية لأنهم يجمعون كلمات تتلازم في لغتهم الأم، لكنها لا تتلازم في اللغة التي يتعلمونها، إذ التآلف الذي يشكل معنى صحيحا دلاليا في لغة ما، قد لا يكون صحيحا في لغة أخرى، ولا شك في صعوبة تنبؤ غير أبناء اللغة بالمتلازمات. فقد تنشأ هذه الأخطاء من تصادم ثقافي بين محتوى النص المصدر وأنماط الثقافة المستقبلة. ومع هذا من ضروب الدقة ما يظهر في اقتران الألفاظ بعضها ببعض، فقد خصص العرب ألفاظا لألفاظ وقرنوا كلمات بأخرى ولم يقرنوها بغيرها ولو كان المعنى واحدا.(٣٦) لذلك ينبغي أن نأخذ حذرنا عند الترجمة بإنعام النظر في الاستخدامات الشائعة للغة الهدف وإيجاد التعبير المكافئ، وعندما تنسجم الكلمة البديلة مع نمط الرسالة من الناحية الأسلوبية تنتصر الترجمة بشكل وافٍ.

وتعد الأمثال والتعابير التقليدية والأقوال السائرة كالمجازات أو الكنايات اللغوية والمركبات الشائعة والعبارات الاصطلاحية من أنماط المتلازمات، وهذه القوالب اللفظية هي قوالب ثقافية خالصة، فكثير منها يدل على أن العناصر الإسلامية قد انصهرت في ثنايا اللغة العربية وامتزجت بها.(٣٧)

ويجب الاطلاع على المتلازمات بوصفها العناصر المعجمية. إذ تظهر المشكلة عندما تُستبدل مكونات العبارة بأخرى لأنها شديدة الترسّخ وممتنعة عن التحويل. فلا بد من تضمّن المعاجم استعمالات المفردات المركبة والعبارات المتداولة برفقة ما يجاورها من المفردة بسبب علاقة دلالية واقتضاء التعارف وافتراضات التداول بحيث تتطابق مع الاستعمال الجاري. لأن تنبؤ متعلم اللغة الثانية بافتراضات معاني الجملة المركبة انطلاقا من خلفيته المعرفية للاستخدامات السائدة صعب المنال لأنها منوطة بالقيم الموروثة وتستوجب كسبها بأي شكل من الأشكال.(٣٨)

٤ – التكافؤ:

يفيد التكافؤ إيجاد معادل تعبيري لمفردة أو مصطلح في اللغة الهدف تكون له القيمة أو الوظيفة نفسها في اللغة المصدر، وتتأزم المعضلة عندما يتعلق الأمر بترجمة التعابير والأمثال، وكل هذه هي التي تقتضي معرفة الاستخدامات السائدة والتلازم اللفظي. وتتجسد بوصفها مشكلة عند استحالة إيجاد المرادف المضبوط لكلمة ما في اللغة المستقبلة.(٣٩)

لا بد من الانتباه في الترجمة إلى حسن الصياغة والسلامة اللغوية حسب مقتضيات اللغة المستقبلة. ومن الأخطاء التي يقع بها المترجمون البحث عن التكافؤ الحرفي للوحدات المعجمية في أثناء الترجمة. لأن التكافؤ التام كلمة بكلمة أمر بعيد التحقيق بسبب اختلاف طبيعة اللغات ومنطقها. لكن لا بد من توفير التكافؤ الأسلوبي والسياقي؛ إذ ثمة مقابل وظيفي في النص الهدف يشير إلى هوية معبرة ويحسن اختياره في الترجمة لكونه يتضمن معنى مطابقا لأصله. فعلى سبيل المثال؛ المثل العربي القائل «كثرة الطهاة تفسد الحساء»، يقابله في التركية «iki kaptanlı gemi batar» الذي يعني حرفيا «تغرق السفينة ذات القبطانين». هنا لن يفيد نقل المعنى حرفيا حيث سيؤدي ذلك إلى الوقوع في خطأ دلالي وأسلوبي. لذلك وجب اللجوء إلى العثور على معنى معادل يطابق دلالة رسالة النص الأصلي، ومن السابق يبدو بيّنا أن الترجمة ليست النقل بل التفسير.(٤٠)

٥ – التطابق:

ويعني التناسب والتناسق المطرد بين الوحدات المعجمية، وبما أن الأبنية اللغوية غير متزاوجة، وليس من المتوقَّع أن تتطابق كلمات نص اللغة المصدر تطابقا سابغا مع كلمات اللغة الهدف بسبب اختلاف بنية اللغات وعدم تماثلها في التعابير وتعذر الحفاظ على التوافق دوما. لذلك يفضل المترجم جملة في اللغة الهدف يكون لها معنى مشابه تقريبا، وذلك بمراعاته سياق العبارات المتوافرة في اللغة الهدف واضعا في حسبانه بنية النص لاختيار المفردات وفقا له.[٤١]

ولن يحدث التطابق بين الشكل والمعنى إلا حين يستخدم الشكل بمعناه الأولي ووظيفته الأولية. أما استخدام المعاني المكنية أو المجازية فسيظهر الحاجة إلى تطابق معنوي؛ لأن الكلمة التي تقابلها في اللغة الأخرى ليست ترجمتها معجميا ولا يلاحَظ وجود تطابق حرفي، بل يُطلب تحقيق تطابق أي توافق الفكر لا غير. ويجدر بالمترجم التركيز على التباين بين الفروقات الثقافية بغية سبك العلاقة المنطقية بين النص الأصلي ومطابقه بوصفه النص المترجم الموفق.

وفي حال عدم وجود التكافؤ أو التطابق أو التماثل وما شابه الذي يحول دون رجوع من عملية الترجمة خالي الوفاض، ويمنع الدخول في دوّامة من التعقيد الدلالي فإن التعقيب في الحاشية يغدو حلا حصيفا حيث يلجأ المترجم إليها من أجل توضيح معنى المصطلح، وينسخ الكلمة الأصيلة في الترجمة ويتبع النسخ شرحا مبسّطا في أسفل الصفحة، وتحوي هذه الحواشي الكثير من المعلومات الميسّرة، بحيث تتيح للمتلقي قدرا يسيرا يمكّنه من إدراك المقصود من ذاك المصطلح أو التركيب، ومثل ذلك: أهل الكوفة، باب الريان، اعتكاف.. إلخ. وهذا المنحى شائع عند الأتراك لاسيما في ترجمة النصوص الدينية أو التاريخية وتأويلات القرآن المجيد.[٤٢]

على المترجم الناطق باللغة العربية أو التركية أن يسلك طرائق متعددة ليتعامل مع المشكلات التي تواجهه في ترجمة التراكيب والمصطلحات، وهنا يطرح البحث فذلكة الكلام في صميم الترجمة، آملا أن تكون عاملا مساعدا للمترجم ومعينا له في عملية الترجمة.

الاقتراحات التي تُعرض هنا تصبّ كلها في حل وحيد وهو «تضمين المعنى وتعويضه» بدور ريادي، ويُقصد بتضمين المعنى، أي منحه المعنى الذي يقابله في اللغة الأخرى بالاستدراك، ذاك الذي يُستخدم كلمة عوضا عن أخرى بسبب الامتناع عن الكلمة المقابلة حرفية.

كما تتجلى قيمة الترجمة في كون اللغة ليست قائمة على كلمات بحتة تستبدل بأخرى للحصول على المقابل المطلوب في اللغة الثانية، وإنما هي مخزون ثقافي كبير يعطي لهذه الكلمات معاني ضمنية ليس لها علاقة بمعانيها في المعاجم. ولا تعود نظرية الترجمة صفر اليدين من هذه الرحلة حول مفهوم التضمين، فقد تتيح للباحث معرفة أدق بالمفاهيم التي تغطيها الكلمات من وراء الحجاب كما تعينه على التأكد من القصد القائم في النص. وقد نحكم على طريقة التضمين بأنها براغماتية أو أسلوبية أو حتى مندرجة تحت علم الدلالة. وقد تعطى قيمة ذات قابلية انفعالية، استذكارية، إيحائية. ففي ضوء احتكاك اللغات، نرى أننا لسنا إزاء مفهوم مطلق، ما ورائي، أبدي، بل نسبي تماما، وتبدو قوة الاحتكاك والاتصال بوساطة مواقف وميادين التجربة الانفعالية والذاتية جليّة مما يوفر لنا التضمينات، فبقدر العجز عن الالتزام بالتضمينات، ستملأ التناقضات الترجمة وتجعلها متعذرة.[٤٣]

ويكون نص ما غير مفهوم لشخص لا يعرف الثقافة التي تحيا فيها اللغة، ولذلك يفتقر المترجم إلى إدراك المعنى المقامي كي يسخِّر له التضمينات الملائمة في اللغة. أي إن المترجم يضمّن المعنى حسب استخدام اللغة الهدف (سياق الحال) ويترك بعض المعلومات الضمنية في التراكيب التي تفضي إلى اللبس في تلك اللغة. وعند ترجمة أشكال ملبسة، فإن وعي عقلية اللغة المستقبلة ستجعل المعلومات الضمنية صريحة، فالشخص المنتمي إلى خلفية ثقافة ما عند قراءته قصة تدور أحداثها في بيئة ثقافة أخرى، لن يفهمها

وسيعجز عن استيعابها، وذلك بسبب المعلومات الكثيرة التي تبقى ضمنية.[٤٤] وهنا تبرز وظيفة المترجم؛ إذ عليه أن يضمن المغزى المطلوب حسب معطيات اللغة الهدف. ويجب أثناء عملية تضمين المعنى أخذ المعنى الإيحائي بعين الاعتبار، لأن المفردة التي لها إيحاء إيجابي في ثقافة ما، قد يكون لها إيحاء سلبي في ثقافة أخرى، وتختلف الكلمات في معانيها الإيحائية من لغة لأخرى بسبب تلقّي أهلها لها بوصفها محظورات أو مباحات في كل الثقافات. وتفترق اهتمامات كل ثقافة عن الأخرى، حيث يقوم بعضها بالتركيز على ملامح متعلقة بجغرافيته وتقاليده المتجذرة بينما تهملها ثقافات الأخرى. فمثلا في المجتمع العربي الجمل والصحراء والليل كل عنصر من هذه العناصر له مكانة مقدرة، بينما لا تحمل هذه المفردات القيمة نفسها في المجتمع التركي، وهذا الفرق تعكسه حصيلة المفردات التي تسمح للخوض في موضوع معين أو تمنعه، وفي هذا الصدد قد تعترض طريق المترجم صعوبات جمة تحول بينه وبين توفير الكلمات المتكافئة التي تترجم من لغة إلى أخرى، لكن لا يلاحَظ وجود اختلافات ممتنعة عن التجاوز بين الثقافتين التركية والعربية بسبب ارتدادهما إلى جذور واحدة في تاريخهما واعتمادهما الإسلام ركيزة. وتشابه الثقافات هذا -إلى حد ما- يسهّل الترجمة عبر تقمص النص في لباسه المستجدّ، ويسخّر عناصرها بصورة ملحوظة، لذا فلابد للمترجمين العرب والأتراك أن يقوموا بنفض الغبار عن تاريخهما، وأن يوجّهوا بوصلة الترجمة نحو آفاق التواصل بين تراث الشعبين الصديقين.[٤٥]

- تم بحمد الله -

الإحالات والهوامش:

١- عبد الله الشناق، الترجمة في خدمة الحضارة، ص٧١-١٨٠-٧٦.

٢- إبراهيم السيد يوسف، أساسيات علم الترجمة مدخل إلى الترجمة للمحترفين، ص٨٧؛ اللغة العربية أصلها وأثرها على الحضارات، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٢، ص٤.

٣- قطاف تمام عبد الكريم، أمانة المترجم بين النظرية والتطبيق آراء ومفاهيم، بحث انترنتي، ص٣.

٤- الترجمة المشوهة وفوضى المصطلح اللساني، مجلة العربية والترجمة، العدد٧و٨، ص١٩؛ ابن منظور، لسان العرب، ص ١٦٠٣؛ لعريبي ريمة، ترجمة التعابير المجازية في النصوص العامية، ص، ١،١٩٨.

٥- سوزان باسنت، دراسات الترجمة، ص١٤٠، ٣٧؛ د. قاسم المقداد، تفكرات سيميائية، ص٧٨،٧٧.

٦- ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص١٤.

٧- سوزان باسنت، دراسات الترجمة، ص٥١.

٨- ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص١٨،٦٠.

٩- د. قاسم المقداد، تفكرات سيميائية، ص، ٨٥-٨٩.

١٠- بعض مشاكل الترجمة الأدبية وصعوباتها قصة المانيكان للكاتب الفرنسي الأن روب غرييه مثالا، مجلة العربية والترجمة، العدد١٦، ص ١٤٨.

١١- واقع الترجمة العربية وأداؤها، مجلة العربية والترجمة، العدد ٧و٨، ص١٧٤؛ مشكلة ترجمة المصطلح الديني الإسلامي، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٦، ص٢٠٩.

١٢- المتخيل السردي والتمثيل الثقافي في خطاب عبد الله إبراهيم النقدي، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٦، ص١٨٥؛ ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص٧٢١-٧١٨؛ التداخل اللغوي وأثره في تعلم اللغة الأجنبية لغير الناطقين بها، أعمال المؤتمر اللغوي الأول لتعليم العربية، م١، ص٣٩٥.

١٣- د. قاسم المقداد، تفكرات سيميائية، ص١٥٤-١٦٣.

١٤- ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص٢٥.

١٥- الترجمة المشوهة وفوضى المصطلح اللساني، مجلة العربية والترجمة، العدد٧و٨، ص٢٣.

١٦- استراتيجيات الترجمة في الوطن العربي من تبعية النسخ إلى استقلال النسق، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٩، ص٢٧٣.

١٧- الترجمة المشوهة وفوضى المصطلح اللساني، مجلة العربية والترجمة، العدد٧و٨، ص٣٢،٢٥.

١٨- عيسى الجندي، شرح قواعد اللغة التركية، ص١؛ د. فايزة فؤاد الشافعي، قواعد اللغة التركية، ص٨؛ فاضل بيات، اللغة التركية، ص١-٣؛ حسين شمس، التركية من غير معلم، ص٤.

١٩- د. فايزة فؤاد الشافعي، قواعد اللغة التركية، ص١.

٢٠- حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ص١٠٤.

٢١- ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص٢٧،١٧.

٢٢- نسرين عبد الله علي أحمد الذبحاني، أثر السياق الثقافي في الترجمة، ص٣٣.

٢٣- جورج مونان، المسائل النظرية في الترجمة، ص٦٤.

٢٤- د. فايزة فؤاد الشافعي، قواعد اللغة التركية، ص١٠٤

٢٥- مشكلة ترجمة المصطلح الديني الإسلامي، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٦، ص٢٠٨،٢٠٢.

٢٦- الترجمة المشوهة وفوضى المصطلح اللساني، مجلة العربية والترجمة، العدد٧و٨، ص٤٦؛ نسرين عبد الله علي أحمد الذبحاني، أثر السياق الثقافي في الترجمة، ص٢٦-٣٠.

٢٧- سوزان باسنت، دراسات الترجمة، ص، ١٠٥، ١٠٦.

٢٨- أبي حيان الأندلسي، كتاب الإدراك للسان الأتراك، ص١٤٣.

٢٩- د. إبراهيم الداقوقي، القواعد الأساسية للغة التركية، ص١٩٢.

٣٠- عيسى الجندي، شرح قواعد اللغة التركية، ص١٢٦-٢٠٩.

٣١- الترجمة وسياقاتها اللغوية، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٢، ص ١٩٩.

٣٢- د. علي محمد الدرويش، أزمة اللغة والترجمة والهوية في عصر الانترنت والفضائيات والإعلام الموجه، ص٢٠،١٠؛ جورج مونان، المسائل النظرية في الترجمة، ص٣٥٦؛ د. علي محمد الدرويش، أزمة اللغة والترجمة والهوية في عصر الانترنت

والفضائيات والإعلام الموجه، ص١٠.

٣٣- ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص٧١١.

٣٤- إبراهيم السيد يوسف، أساسيات علم الترجمة مدخل إلى الترجمة للمحترفين، ص ٢٩٦،٨٦، ٥٥-٥١.

٣٥- ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص٢٥٩.

٣٦- محمد المبارك، فقه اللغة وخصائص العربية، ص٣١٤.

٣٧- نسرين عبد الله علي أحمد الذبحاني، أثر السياق الثقافي في الترجمة، ص ١٠٧.

٣٨- عبد الرزاق بن عمر، المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية، ص٣٦؛ د. عادل فاخوري، محاضرات في فلسفة اللغة، ص،٤٥،٨٢.

٣٩- نظرية الهدف ل هانس فيرمير وكاترينا رايس، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٦، ص١١٠.

٤٠- بعض مشاكل الترجمة الأدبية وصعوباتها قصة المانيكان للكاتب الفرنسي الأن روب غرييه مثالا، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٦، ص١٤٩؛ ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص٢٥٣.

٤١- سوزان باسنت، دراسات الترجمة، ص٤٨.

٤٢- مشكلة ترجمة المصطلح الديني الإسلامي، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٦، ص٢١٤.

٤٣- مشكلة ترجمة المصطلح الديني الإسلامي، مجلة العربية والترجمة، العدد ١٦، ص٢١٠؛ جورج مونان، المسائل النظرية في الترجمة، ص٢٤٣،٣٦١.

٤٤- ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص٦٧،٧١.

٤٥- ملدريد لارسون، الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ص٢٢٨؛ د. إبراهيم الداقوقي، القواعد الأساسية للغة التركية، ص ٤.

- أعمال المؤتمر الدولي الأول لتعليم العربية، (٢٠١٤) الأنساق اللغوية والسياقات الثقافية في تعليم اللغة العربية، الأردن: دار كنوز المعرفة، م١.
- الأندلسي، أثير الدين أبي حيان، (١٩٣٠) كتاب الإدراك للسان الأتراك، إسلامبول: مطبعة الأوقاف
- باسنت، سوزان، (٢٠١٢) دراسات الترجمة، ترجمة: د. فؤاد عبد المطلب، دمشق: وزارة الثقافة.
- بيات، فاضل، (١٩٩٩) اللغة التركية، الأردن: جامعة آل بيت.
- الجندي، عيسى، (٢٠١٣) شرح قواعد اللغة التركية، الأردن: دار أمواج، ط١.
- الداقوقي، د. إبراهيم، (١٩٨٤) القواعد الأساسية للغة التركية، بغداد: شركة التايمس.
- الدرويش، د. علي محمد، (٢٠٠٥) أزمة اللغة والترجمة والهوية في عصر الإنترنت والفضائيات والإعلام الموجه، ملبورن: رايتسكوب.
- الذبحاني، نسرين عبد الله علي أحمد، (٢٠٠٧) أثر السياق الثقافي في الترجمة، رسالة جامعية للماجستير، صنعاء.
- ريمة، لعريبي، (٢٠٠٨) ترجمة التعابير المجازية في النصوص العامية، رسالة جامعية للماجستير، الجزائر.
- السيد يوسف، إبراهيم، (٢٠١٥) أساسيات علم الترجمة مدخل إلى الترجمة للمحترفين، القاهرة: دار الكتاب الحديث، ط١.
- شمس، حسين، (٢٠٠٤) التركية من غير معلم، بيروت: دار العلم للملايين، ط٧.
- الشافعي، د. فايزة فؤاد و د. أحمد فؤاد متولي، (١٩٧٣) قواعد اللغة التركية، القاهرة.
- الشناق، د. عبد الله، (٢٠٠٢) الترجمة في خدمة الحضارة، الأردن: جمعية المترجمين الأردنيين، ط١.
- علوي، د. حافظ اسماعيلي، (٢٠٠٩) اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط١.

- ابن عمر، عبد الرزاق، (٢٠٠٧) المتلازمات اللفظية في اللغة والقواميس العربية، تونس: مجمع الأطرش.
- فاخوري، د. عادل، (٢٠١٣) محاضرات في فلسفة اللغة، بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة، ط١.
- لارسون، ملدريد، (٢٠٠٧) الترجمة والمعنى دليل التكافؤ عبر اللغات، ترجمة: د. محمد محمد حلمي هليل، كويت: مجلس النشر العلمي، ط١.
- المبارك، محمد، (١٩٦٨) فقه اللغة وخصائص العربية، بيروت: دار الفكر.
- مجلة الجوبة، المملكة العربية السعودية: مؤسسة عبد الرحمن السديري الخيرية، العدد ٣٣، ٢٠١١.
- مجلة العربية والترجمة، بيروت: المنظمة العربية للترجمة، العدد ١٦، ١٩، ١٢، ٧و٨.
- المعايطة، د. ريم فرحان، (٢٠٠٨) براجماتية اللغة ودورها في تشكيل بنية الكلمة، الأردن: دار اليازوري.
- المقداد، د. قاسم، (٢٠١٤) تفكرات سيميائية آليات إنتاج الدلالة والمعنى، دمشق: دار نور الصباح، ط١.
- ابن منظور، (بدون تاريخ) لسان العرب، تحقيق: عبد الله علي الكبير وآخرون، القاهرة: دار المعارف.
- مونان، جورج، (١٩٩٢) المسائل النظرية في الترجمة، ترجمة: لطيف زيتونة، بغداد: دار الشؤون الثقافية العامة، ط١.
- يازيجي، د. حسين، (٢٠١٣) أدوات ربط الجمل في اللغة العربية، إسطنبول: دار داغرجق



الأدب العربي في اللغة التركية

د. محمد حقي صوتشين

جامعة غازي، أنقرة – تركيا

١. مدخل

تستهدف هذه الدراسة البحث في الترجمات المنجزة من العربية إلى التركية بحسب الجنس الأدبي الْمُترجم وكتّابه ومترجميه ودور نشره وغيرها من المتغيرات. وقد حُدِّدَ مجال البحث في الأعمال الأدبية الكلاسيكية والرواية والقصة القصيرة والشعر والنصوص المسرحية والمذكرات وأدب الرحلات. وكما سيُلاحظ فإن المواضيع خارج الأدب لا تدخل هذا البحث الذي سيسعى للإجابة عن هذه الأسئلة: إلى أي مراحل تاريخية تعود عملية الترجمة من الأدب العربي إلى اللغة التركية؟، أي الأجناس الأدبية تُرجمت من الأدب العربي؟، ما البعد التمثيلي لهذه الترجمات؟، من هم الكتاب العرب الذين تُرجموا، وما مستوى الترجمة؟، ما توزيع الأعمال المترجمة حسب المترجم ودار النشر وتاريخ الإصدار؟ ما آليات لاختيار العمل للترجمة؟ ما وضع تدريب المترجمين الأدبيين؟

وقد استفدت في مرحلة جمع معلومات هذا البحث من المطبوعات والمواقع الإلكترونية والمقابلات الشخصية مع بعض المترجمين والناشرين. وألخص ذلك في أربعة مصادر، الأول: التقرير الذي أعدَّه أوزكان (Özkan، ٢٠١٠) لصالح منظمة

ترانس أوروبيان عام ٢٠١٠. والثاني: أطروحة ماجستير غير منشورة لـغوكطاش (Göktaş، ٢٠١١)، والثالث: ببليوغرافيا أعدها بولاط (Polat، ٢٠١٣) لم تنشر بعدُ، والرابع: هوامش وضعها ليفيند (Levend، ١٩٩٨) في كتابه عن تاريخ الأدب التركي، كما استفدتُ إلى حد كبير من مواقع بيع الكتب الإلكترونية وأدلة المكتبات.

سألقي في الدراسة نظرة عامة على الترجمة الأدبية بصورة عامة وترجمة الأدب العربي بصورة خاصة في تركيا، كما سأقوم بتقييم المدوّنة التي جمعتها للاعتماد عليها في هذا البحث الذي سيختتم بنتيجة ومقترحات مرتبطة بها.

٢. نظرة عامة على الترجمة الأدبية في تركيا

عند البحث في الترجمة بوصفها إحدى أدوات التواصل بين الثقافات على صعيد السيرورة التاريخية، نجد أنها تساهم مساهمة فعالة في تطوير المجتمعات، ونصل إلى النتيجة نفسها في تركيا عندما نبحث في فعاليات الترجمة المنجزة فيها.

من الناحية التاريخية، ثمة معطيات تدل على أن الترجمة بدأت لدى الأتراك أول مرة في عهد الأويغور. فقد تم التوصل إلى أن غالبية النصوص المكتوبة باللغة الأويغورية المكتشفة في الحفريات الأثرية يعتقد بأنها تعود إلى ما بين القرنين الثامن والثالث عشر وهي مترجمة (Özkırımlı، ١٩٩٩: ٢١٨).

وعندما نستعرض المرحلة العثمانية نجد أن الحاجة إلى الترجمة تجلت في المجالات التجارية والسياسية والدبلوماسية والقانونية. ولأن للبندقيين أوسع علاقات مع العثمانيين كونهم يعملون بالتجارة عملوا على سد حاجتهم من المترجمين بواسطة خريجي المدرسة التي أسسوها عام ١٥٥١ وأسموها Giovanni della Lingua أي صبيان اللغة. وللهدف نفسه أسست غرفة التجارة في مرسيليا مدرسة ترجمة عام ١٦٦٩ (Kara، ٢٠١٠: ٩٥-٩٦).

عدّ مثقفو التنظيمات أن «أدب الديوان» لا يتوافق مع الهوية القومية، وهذا ما دفعهم إلى البحث عن هذه الهوية في الأدب المترجم (Özkırımlı، ١٩٩٩: ٢١٩). ولاعتبار فرنسا طليعية في الثقافة فقد أوليت الترجمة من الأدب الفرنسي اهتماماً خاصاً. وفتحت الترجمة باب التعرف على أجناس أدبية جديدة كالرواية والمسرح والنصوص الإبداعية التي لم يكن لها وجود في الأدب العثماني حتى القرن التاسع عشر، وأسهمت بتطوير النثر التركي المعاصر.

اجتمع أبرز كُتّاب المرحلة لتبادل المعلومات تحت سقف «غرفة الترجمة» المؤسسة عام ١٨٣٢، ومجلس العلوم (Encümen–i Daniş) الذي بدأ حياته اعتباراً من عام ١٨٣٩ (Dino، ١٩٩٩: ٢٩٧). وقد أنارت الترجمات المنجزة في غرفة الترجمة الطريق لمدونات ثقافية وسياسية.

يمكن وصف أسلوب الترجمة في تلك المرحلة بأنه تقليد وتكييف؛ إذ يستخدم المترجم في هذا الأسلوب النصَّ المصدر بوصفه مصدر إلهام فقط، وعلى الأغلب يبتعد عن النص الأصلي ذاك. على سبيل المثال، كان أحمد مدحت أفندي الذي ترجم نصوصاً أدبية في النصف الأول من القرن التاسع عشر يقرأ صفحة من رواية، ثم يكتب بالتركية ما علق منها في ذهنه. واختار أحمد وفيق باشا الأسلوب نفسه في ترجمته لموليير في الفترة نفسها (Karantay ve Salman، ١٩٩٩: ١٤٠).

وفي هذه الفترة نقل مترجمو الأدب الأوائل ثلاثة أجناس أدبية إلى اللغة التركية وهي الشعر الغربي والحوار الفلسفي والرواية. من أبرز مترجمي هذه الفترة يوسف كامل باشا وأحمد وفيق باشا وشمس الدين سامي وعبد الله جودت وحسين جاهد وحيدر رفعت (صوتشين، ٢٠١٢).

تَرَكَ أسلوب الترجمة هذا الذي ساد حتى النصف الأول من القرن العشرين مكانه لنشاط ترجمي أكثر وعياً في السنوات الأولى من «عصر الجمهورية»، وبدأت في هذه المرحلة توجهات جديدة على صعيدي المجتمع والترجمة؛ إذ نَفَّذَ مكتب الترجمة المُؤسس عام ١٩٤٠ في بنية وزارة التربية الوطنية أكبر نشاطٍ ترجمي كيفاً وكماً في تركيا. وشارك عدد من الكتاب والمترجمين في حملة الترجمة التي كُلف بها وزير التربية في تلك المرحلة المثقف حسن علي يُوجيل وكلّ من صباح الدين أيوب أوغلو ونور الله آتاج. وقد تُرجم من الأعمال الغربية التي وُصِفت بأنها أسهمت بالتنوير الأوربي ما مجموعه ٦٠٤ أعمال منها ٢١٠ أعمال من الأدب الكلاسيكي الفرنسي، و٩٠ عملاً من الأدب الألماني، و٦٥ عملاً من الأدب الإنجليزي (Aytaç، ١٩٩٩: ٣٤٨). وبشكل عام نُشرت ترجمة أكثر من ألف عمل حتى عام ١٩٦٧ بينها أعمال من الكلاسيكيات الشرقية والإسلامية.

أنجزت ترجمات «مكتب الترجمة» في إطار أسلوبي واعٍ مختلف عما كانت عليه الحال في المرحلة العثمانية. لم تكن تُقبل هنا ترجمات تقوم على التقليد والتكييف. من جهة أخرى بات يُعتمد على الترجمة من اللغة المصدر (Karantay، ١٩٩٩: ٣٤٠). لم يُسمح

بالترجمة من لغة وسيطة إلا في حالةِ ندْرة المترجمين عن اللغة المصدر. وقد أُعدِّت قوائم تضمنت الأعمال الكلاسيكية لكي لا ترتبط خيارات الترجمة بالمزاج الشخصي على صعيدي الكاتب والكِتاب.

تباطأت حركة الترجمة في تركيا بعد عشر سنوات نتيجة تغيّر التوجهات السياسية. وقد أصدرت «مجلة الترجمة» التي كانت تسلط الضوء على النشاط العظيم لمكتب الترجمة اثنين وأربعين عدداً وسبعة مجلدات حتى عام ١٩٤٧.

وقد أثرت هذه التجربة تأثيرًا إيجابيًا في المراحل اللاحقة من الناحيتين النظرية والعملية.

٣. ترجمة الأدب العربي في تركيا

يعود تاريخ الترجمة من العربية إلى التركية إلى ماض سحيق. ولاعتناق الأتراك الدين الإسلامي دور كبير في هذا الأمر. دخلت إلى المجتمع التركي بعد أسلمته مجموعة مهمة من الترجمات الدينية مثل ترجمة القرآن الكريم والحديث الشريف والفقه إضافة إلى أعمال في الفلسفة والتاريخ والجغرافيا والطب. من جهة أخرى، مع تحول الإسلام إلى مشروع سياسي ترجمت أعمال كثيرة في هذا المجال، ولكن هذا البحث لا يتطرق إلى هذا النوع من الترجمات، وهو محدد بالترجمات «الأدبية» الكلاسيكية والحديثة إلى اللغة التركية فقط.

إن الاهتمام بالأدب العربي في تركيا محدود جداً مقارنة بالآداب الأخرى. وقد اهتمت دور النشر ذات التوجه الإسلامي بترجمة الأدب العربي أكثر من اهتمام دور النشر الكبيرة التي لديها شبكة توزيع على المستوى الوطني. ويخضع اختيار الأعمال للترجمة على الأكثر للتوجّه الأيديولوجي لدار النشر. وقد يكون عدم الاهتمام بالأدب العربي هذا ناجماً عن نظرة استشراقية استعلائية. ومن اللافت للنظر بهذا الخصوص عبارات توركيش (Türkeş، ٢٠١١) الآتية: «لا نهتم بنماذج الأدب الشرقي وخاصة الرواية. لا نذكر من دول مثل إيران والعراق ومصر وفلسطين ثراءها الثقافي بل مشاكلها السياسية والاجتماعية. وتصورُنا أن الشرق الذي ننأى بأنفسنا عنه دون فن وأدب وفلسفة ناجم عن رؤية استشراقية خاصة بتركيا من أجل تأكيد إيماننا بأننا نعيش في البلد الإسلامي الوحيد المواكب للحداثة».

من جهة أخرى، وجود أعمال أدبية إيرانية وأفغانية وكردية في تصنيف دور النشر على مواقعها الإلكترونية باسم «الأدب العربي»، نابع من اعتياد قديم يحافظ على طريقة تفكير تتناول الشرق بوصفه قطعة واحدة مازالت تحافظ على حيويتها.

لقد تناولنا في هذا البحث ترجمة الأدب العربي في تركيا في تصنيفين؛ الأول: الأدب العربي الكلاسيكي، وتدخل هذا التصنيف أعمال كلاسيكية لعدد من الأجناس الأدبية تحت اسم «أدب». وتم بحث الشعر الكلاسيكي منذ العصر الجاهلي حتى ظهور الأدب الحديث ضمن هذا التصنيف. أما الثاني فهو الأدب الحديث، ودخلت هذا التصنيف أجناس أدبية كالرواية والقصة والشعر والمسرح والنصوص الإبداعية.

٣. ١. ترجمة الأدب العربي الكلاسيكي

على الرغم من اختلاف تقسيمات الأدب العربي باختلاف الباحثين، فإن التصنيف العام على النحو الآتي: العصر الجاهلي (يغطي فترة زمنية تمتد إلى ١٢٠ سنة قبل الإسلام)، مرحلة صدر الإسلام (من عام ٦٢٢ إلى عام ٦٦١ تاريخ تأسيس الدولة الأموية)، العصر الأموي (من عام ٦٦١ تاريخ تأسيس الدولة الأموية إلى عام ٧٥٠ تاريخ إسقاط هذه الدولة)، العصر العباسي (من عام ٧٥٠ تاريخ إسقاط الدولة الأموية إلى عام ١٢٥٨ تاريخ احتلال المغول بغداد)، عصر الانحطاط (من عام ١٢٥٨ تاريخ احتلال المغول بغداد إلى عام ١٧٩٧ تاريخ احتلال نابليون مصر)، العصر الحديث (من عام ١٧٩٧ تاريخ احتلال نابليون مصر إلى يومنا هذا). نستخدم في بحثنا اصطلاح «الأدب العربي الكلاسيكي» بحيث يشمل كل هذه العصور ما عدا العصر الحديث.

لعل سيرة بطولات الشاعر الجاهلي عنترة الذي يُعد «هِرَقل العرب» من أقدم ترجمات السرد، وقد تُرجمت سيرة عنتر بن شدّاد إلى التركية بعنوان «عنترنامة» سنة ١٤٧٧ (Levend، ١٩٩٨: ٢٠٠).

ترجَم معلقاتِ الأدب الجاهلي إلى التركية خمسةُ مترجمين في تواريخ مختلفة نظماً ونثراً. وتناولت إحدى هذه الترجمات معلقتي امرئ القيس وطرفة فقط. وكانت «لامية العرب» للشنفرى من الأعمال المترجمة إلى التركية. هذه الترجمات جميعها أُنجزت بعد تأسيس الجمهورية.

في عام ١٩٩٣ تُرجمت «قصيدة البردة» للشاعر كعب بن زهير المصنف مخضرماً لأنه عاش في عصري الجاهلية والإسلام.

تنوعت ترجمات أدب العصر العباسي، فقد ترجم محمد سعيد بن قرة خليل إلى التركية كتابَ المفكر العربي محمد بن عبد الله بن ظفر الصقلي الذي عاش في القرن الثاني عشر «سلوان المطاع في عدوان الأتباع» الذي يعد من أمهات الكتب، في وقت مبكر عام ١٨٦٨. ويعد ابن ظفر النموذج الذي احتذى به مكيافيلّي الشهير في كتابه «الأمير».

حظي كتاب كليلة ودمنة الذي ترجمه ابن المقفع (٧٢٤-٧٥٩) إلى العربية من البهلوية بأكبر عدد من الترجمات إلى التركية عن العربية. وعدد الترجمات التي أحصيناها من أجل هذه المقالة ٢٨ ترجمة. ولابد من التنويه إلى أن بعض هذه الترجمات هي عملية إعداد من ترجمات سابقة، أو إعداد للأطفال.

ترجَم كليلة ودمنة إلى تركية الأناضول أول مرة المترجم «كُولْ مسعود» عام ١٣٦٠ في عهد عمر بيك آيدين أوغلو. وفيما بعد ترجَم هذا الكتاب علي صالح أوغلو إلى تركية مفعمة بالمحسنات البديعية بعنوان «هُمايون نامة» (سيرة سلطانية) وأهدى ترجمته للسلطان سليمان القانوني (Beydebâ ve İbnü'l-Mukaffa، ٢٠٠٣). وبناء على طلب السلطان عبد الحميد لخّص أحمد مدحت أفندي «همايون نامة»، وأسهب فيها أحياناً بإضافة بعض المواعظ. وقد تُرجم الكتاب في تركيا بعد تأسيس الجمهورية. وثمة ترجمتان تلفتان الانتباه أكثر من غيرهما؛ الأولى ترجمة عمر رضا دوغرول المنشورة عام ١٩٤٥، والثانية ترجمة سعيد آيكوت التي تضمنت قصصها كلها تقريباً إضافة إلى بحث شامل حولها، وقد نشرت عام ١٩٩٩.

نقل مترجم آخر كتاب «البخلاء» للجاحظ (٧٨١-٨٦٨) إلى التركية، أما الكتاب الموسوم بـ«مناقب جند الخلافة وفضائل الأتراك» فقد تُرجم في وقت أبكر، وصدر عام ١٩٦٧. وقد ترجمت مختارات للجاحظ بعنوان «الألبسة والكتب والمعلمون والقيّنات» التي صدرت عام ٢٠٠٦.

ترجم أركان آفْشار مختارات من كتاب «العقد الفريد» لابن عبد ربه (٨٦٠-٩٤٠) أحد أبرز الموسوعيين في ذلك العصر، وصدر في أربعة مجلدات عامي ٢٠٠٣ و٢٠٠٤، وأعيد طبعه عام ٢٠١٣.

أما كتاب «المقامات» لبديع الزمان الهمذاني (٩٦٩-١٠٠٧) أحد أبرز كُتّاب ذلك العصر، فقد ترجمه الأكاديمي رحمي آر ترجمة دقيقة وقدم لها بتقديم رصين.

ترجم أحمد حمدي شيرواني المقامات الشهيرة لكاتبها الآخر الحريري (١٠٥٤-

١١٢٢) إلى التركية أول مرة عام ١٨٧٣. صدرت فيها بعد بترجمة صبري سيفسيفيل عام ١٩٥٢. وطبعت الترجمة مرات متعددة لاحقاً.

كتاب ألف ليلة وليلة الذي يتناول زمناً ممتداً من العصر الأموي الأول إلى العصر العباسي المتأخر (العصر الذهبي) ترجمه إلى التركية أحمد نظيف في ستة مجلدات عام ١٨٥٠. خضع هذا الكتاب لعشر ترجمات تقريباً بشكل جزئي أو كامل بعد ذلك التاريخ. ولابد من التنويه إلى أن الترجمة الكاملة لم تُنجز عن اللغة العربية مباشرة.

وهناك خمس ترجمات أنجزت في تواريخ مختلفة لكتاب «حي ابن يقظان» للكاتب الأندلسي ابن طفيل (١١٠٥-١١٨٥) أحصيت في ثبت هذا البحث.

تُرجم كتاب «الروض العاطر في نزهة الخاطر» لمحمد النفزاوي أحد كتّاب الإيروتيكيزم في القرن الخامس عشر إلى التركية من الإنكليزية.

ترجم حجي ذهني أفندي وسعيد أفندي كتاب الزمخشري (١٠٧٤-١١٤٣) «أطواق الذهب في المواعظ والخطب» عام ١٢٩٠. وطبع الكتاب ثانية في مطلع الألفية الثالثة.

نقَل كتابَ ابن حزم (٩٩٤-١٠٦٤) الشهير «طوق الحمامة» إلى التركية مترجمان هما محمود كانيك وصلاح الدين حجي أوغلو.

ونرى أن ثلاثة كتب لابن الجوزي (١١١٦-١٢٠١) نقلت إلى التركية هي: كتاب الأذكياء، تلبيس إبليس وأخبار الحمقى والمغفلين.

ومن بين كتب ذلك العصر التي ترجمت إلى التركية «التوابع والزوابع» لابن شهيد، و«آداب العرش» لمحمد ابن الحارث الثعلبي، و«كتاب الاعتبار» لأسامة بن مرشد بن منقذ، و«القول الطويل بذكر التطويل» لشهاب الدين الأقفهسي.

من بين أعمال عصر الانحطاط المترجمة إلى التركية «سيرة سيف بن ذي يزن» الذي يروي بطولاته، وقد ترجمه أحمد نظيف. العمل الثاني هو «الفرج بعد الشدة» وقد تُرجم هذا الكتاب من العربية إلى الفارسية، ثم من الفارسية إلى التركية في القرن الخامس عشر.

ترجَم محمد رُودوسي زادة كتابَ «وفيات الأعيان» للقاضي ابن خلكان (١٢١١-١٢٨٢) في مجلدين عام ١٨٦٣. ومخطوط المختارات المترجمة لهذا الكتاب محفوظ في مكتبتي بيازيد وسليمانية في اسطنبول. ومن بين كتب هذه المرحلة المترجمة إلى اللغة

التركية «روضة المحبين ونزهة المشتاقين» لابن الجوزي (١٢٩٢-١٣٤٩)، ولامية ابن الوردي (١٢٩٢-١٣٤٩)، ورحلة ابن بطوطة (١٣٠٤-١٣٦٨).

٣. ٢. ترجمة الأدب العربي الحديث

لقد كان حصول نجيب محفوظ على جائزة نوبل للأدب عام ١٩٨٨ نقطة تحول في ترجمة الأدب العربي إلى التركية. إذا أردنا تقسيم مرحلة ترجمة الأدب العربي الحديث إلى التركية يمكننا تقسيمها إلى مرحلة ما قبل فوز نجيب محفوظ بنوبل، ومرحلة ما بعد فوزه.

أولى الترجمات إلى التركية في مرحلة ما قبل حصول نجيب محفوظ على نوبل كانت لكتاب «تخليص الإبريز في تلخيص باريز» لرفاعة رافع الطهطاوي. صدرت ترجمة رستم بسيم لهذا الكتاب في القاهرة عام ١٨٣٠. أكثر الكتّاب الذين تُرجمت أعمالهم في هذه المرحلة هم جرجي زيدان، وجبران خليل جبران، ونجيب محفوظ، ونجيب الكيلاني، وتوفيق الحكيم، ونوال السعداوي، والطيب الصالح، وغسان كنفاني.

كانت دور النشر ذات التوجهات الإسلامية لها إقبال كبير على روايات جرجي زيدان ونجيب الكيلاني ذات المضمون التاريخي والديني. ترجم عدد من المترجمين بعض أعمال هذين الكاتبين إلى التركية، وطبعت مرات عديدة. على سبيل المثال، ترجمت من أعمال جرجي زيدان رواية «العباسة أخت الرشيد» خمس ترجمات بدءاً من عام ١٩٢٣، وروايتي «عروس فرغانة» و«١٧ رمضان» ثلاث مرات، وروايات «أبو مسلم الخراساني»، و«عذراء قريش»، و«صلاح الدين الأيوبي» مرتين، وصدرت هذه الترجمات في طبعات عديدة. ويعتبر نجيب الكيلاني من أكثر الكتاب الذين تُرجموا إلى التركية، حيث خضعت بعض كتبه لأكثر من ترجمة.

يأتي جبران خليل جبران على رأس الكُتّاب الذين تُرجموا إلى التركية. والغالبية الساحقة من أعماله تُرجمت من الإنكليزية إلى التركية. أما نجيب محفوظ فقد كان بين الكتاب الذين تُرجمت أعمالهم من الإنكليزية إلى التركية قبل فوزه بجائزة نوبل بأحد عشر عاماً، حيث تَرْجمت غولير ديكمان روايته «زقاق المدق» عن الإنكليزية تحت عنوان «شارع فرعي»، وصدرت عام ١٩٧٧. وتُرجم لكل من الكُتّاب المذكورين أعلاه عملٌ واحد قبل عام ١٩٨٨.

ازداد الاهتمام بالأدب العربي بعد فوز نجيب محفوظ بجائزة نوبل، ولكن هذه

الترجمات على الأغلب لم تتم من العربية مباشرة، بل من إحدى اللغات الأوروبية إلى اللغة التركية. تُرجمت كثيرٌ من الأعمال الأدبية العربية من لغات أوربية وسيطة بسبب قلة عدد المترجمين الذين يترجمون الأدب من العربية مباشرة. لذلك تُرجمت أعمال نجيب محفوظ، وطه حسين، والطيب الصالح، وتوفيق الحكيم، ومحمد ديب وكُتّاب آخرين إلى التركية من لغة أوروبية وسيطة.

مع هذا فقد طرأت زيادة على ترجمة الأدب العربي إلى التركية من اللغة العربية مباشرة في الفترة الأخيرة. أكثر هذه الترجمات أنجزها مترجمون يعملون في القطاع الخاص. من هؤلاء متين فندقجي، وعلي نار، وعلي أورال، وسعيد آيكوت، وأركان آفشار، ولطف الله غوكطاش، وإسماعيل بوزطاش، وإبراهيم دميرجي، وهوليا أفاجان. ومن المترجمين الأكاديميين كنعان دمير آياك، وحسين يازيجي، ورحمي آر، وبدر الدين آيطاتش، ومعمر صاريكايا، وآدم يريندا، ونَوزات يانيق، وآيسيل أرْغُول، وأيوب طانريفيردي، وهاكان أوزكان، وموسى يلديز ونور الدين جيفيز، وأردينتش دوغرو، ومحمد حقي صوتشين. من الممكن إطالة القائمة، ولكن لابد من القول إن الترجمات المنجزة ليست منهجية، ما عدا بعض الاستثناءات.

٤ . تقييم مدوّنة الترجمة

تضم مدونة الأعمال المترجمة من الأدب العربي إلى التركية أربعمائة وسبعة بنود. وتعد الترجمات التي خضعت لترجمة أكثر من مترجم بندًا واحدًا. وقد اعتمد تقييم المدونة أدناه متغيرات الجنس الأدبي، والكاتب، والمترجم، ودار النشر، ومكان النشر، وتاريخ النشر.

٤ . ١ . التوزيع بحسب الجنس الأدبي

عندما نستعرض توزيع الأجناس الأدبية على الترجمات نجد أن الرواية هي أكثر الأجناس ترجمة، ثم يأتي الشعر والنثر العربي الكلاسيكي في الدرجة الثانية بعد الرواية، كما يأتي الشعر والقصة والنصوص الإبداعية، والمذكرات، والمسرح على التوالي بعد الرواية (الجدول ١).

العدد	الجنس الأدبي
١٥٥	الرواية
٩٢	الأعمال الكلاسيكية
٥٦	الشعر
٣٩	القصة
٣١	النصوص الإبداعية
١١	المذكرات
١٠	مختارات الشعر
٧	مختارات القصة القصيرة
٥	المسرح
٤٠٧	المجموع

الجدول ١ : التوزيع بحسب الجنس الأدبي

٤ . ٢ . التوزيع بحسب الكُتّاب

أكثر الكتب ترجمة إلى التركية في المدونة هي كتب جبران خليل جبران بعدد يصل إلى ستين، مع الترجمات المتكررة للعمل نفسه. ويأتي بالتدريج بعد جبران خليل جبران كلّ من نجيب محفوظ بخمس وثلاثين ترجمة، وكليلة ودمنة بثمانٍ وعشرين ترجمة، ونجيب الكيلاني بثماني عشرة ترجمة، وجرجي زيدان بسبع عشرة ترجمة. وتمثل ألف ليلة وليلة في المدونة بأربع عشرة ترجمة. ويأتي محمود درويش وأدونيس باثنتي عشرة ترجمة لكل منهما، يليهما عبد الحميد جودة السحار ونزار قباني بإحدى عشرة ترجمة لكل منهما. ثم يأتي على الترتيب توفيق الحكيم بثماني ترجمات، وميخائيل نعيمة بسبع ترجمات، ونوال السعداوي بست ترجمات. وقد صنف أدناه الكُتّاب الذين تُرجم لكل منهم عملان على الأقل (الجدول ٢).

العدد	الكاتب
٢	علاء الأسواني
٢	عائشة بصري
٢	بهاء طاهر
٢	الحريري
٢	أمين الريحاني
٢	جمال الغيطاني
٢	غسان كنفاني
٢	جبران خليل جبران، ميخائيل نعيمة
٢	ابن الجوزي
٢	ابن حزم
٢	ابن القيم الجوزي
٢	مليكة مقدم
٢	محمد بنيس
٢	محمد ديب
٢	مصطفى لطفي المنفلوطي
٢	نوال السعداوي
٢	رفاعة رافع الطهطاوي

العدد	الكاتب
٥٩	جبران خليل جبران
٣٥	نجيب محفوظ
٢٨	بيدبا، ابن المقفع
١٨	نجيب الكيلاني
١٧	جرجي زيدان
١٤	أدب شعبي
١٢	أدونيس
١٢	محمود درويش
١١	عبدالحميد جودة السحار
١٠	نزار قباني
٨	توفيق الحكيم
٧	ميخائيل نُعيمة
٦	نوال السعداوي
٤	الجاحظ
٤	ابن عبد ربه
٤	ابن خلكان
٤	ابن طفيل

العدد	الكاتب		العدد	الكاتب
٢	سليم بركات		٤	الشيخ محمد النفزاوي
٢	شكري غانم		٣	أحمد علي باكثير
٢	طه حسين		٣	أحمد الشهاوي
			٣	الطيب الصالح

الجدول ٢: التوزيع حسب الكتاب

٤ . ٣. التوزيع وفق المترجمين

كما هو ملاحظ من الجدول ٣، يبدو أن المترجمين الذين يحتلون المراكز العشرة الأولى هم رُبع مترجمي الأعمال كافة بالمدوّنة، الأمر الذي يشير إلى أن ترجمة الأدب العربي إلى التركية تحتكره مجموعة صغيرة من المتجمين. كما نعلم أن المترجمين الذي يحتلون المراتب الأولى في القائمة مثل أ. أركين كوبلوغيل، وجاهد كويتاك، وفيضاء كراغوز، وإيشيك آلاتلي يترجمون الأدب العربي من لغة وسيطة بدلا من اللغة العربية مباشرة. وقد صنف أدناه المترجمون الذين ترجموا عملين على الأقل من الأدب العربي (الجدول ٣).

عدد الترجمات	المترجمون		عدد الترجمات	المترجمون
٣	ليلى تونغوتش باصماجي		٣٥	متين فندقجي
٣	هوليا أفاجان		١١	علي نار
٣	حسن آكاي		١١	أ. أركين كوكلوغيل
٣	أيوب طانريفيردي		٩	إيشيك آلاتلي
٢	أتكو أومود بولصون		٩	فيضاء كراغوز
٢	شراف الدين يالتكايا		٩	جاهد كويتاك
٢	سيبيل أوزبودون		٧	كنعان دمير آياك

العدد	الكاتب	العدد	الكاتب
٢	أوزدمير إينجة	٦	صلاح الدين حجي أوغلو
٢	عمر رضا دوغرول	٦	حسين يازيجي
٢	عثمان كوجا	٥	سلامي منير يورداتاب
٢	نورية يغيتلار	٥	معمر صاريكايا
٢	نوزاد حافظ يانيك	٥	أركان أفشار
٢	محرم حلمي أوزيف	٤	زكي مغاميز
٢	مسعود كوجوك أوغلو	٤	صواش كوجاباش
٢	محمد حقي صوتشين	٤	رحمي آر
٢	كمال يوكسل	٤	لطف الله غوكطاش
٢	إسماعيل أوزدمير	٤	قهرمان توريل
٢	إلياس أصلان	٤	إبراهيم دميرجي
٢	فيليز نايِر دنيزتكين	٤	آفي باردو
٢	أرسان ديفريم	٤	آدم يريندا
٢	بدر الدين آيطاج	٣	سعيد آيكوت
٢	آيتونج آلتيندال	٣	صفّت غونيرسال
٢	أحمد آلماز	٣	صادق يالسوز أوتشانلار
٢	أحمد نظيف	٣	ن. أحمد أوزالب

الجدول ٣: التوزيع حسب المترجمين

٤ . ٤ . التوزيع وفق دور النشر

الملاحظ أن دور النشر التركية عموماً، ودور النشر الكبرى خصوصاً تشيح بنظرها عن الأدب العربي. لعل كثيراً من الناشرين ليس لديهم معلومات حول الأدب العربي ما عدا بعض الأسماء المعروفة. محاولة بعض الناشرين تعريف قرائهم بالأدب العربي عن طريق الغرب لا يعني أنهم يتابعون دور النشر الغربية، لأن أوزكان (Özkan، ٢٠١٠) يلفت النظر إلى أن «الناشرين الألمان والسويسريين يباهون بترجمتهم أعمالاً رفيعة المستوى من الأدب العربي». والمعروف أن الأمر نفسه ينسحب على الناشرين الأوروبيين مثل الفرنسيين والأسبان والإيطاليين.

عندما ننظر إلى توزيع دور النشر في المدونة نجد ترتيب العشرة الأولى على النحو الآتي: دار آناهتار كيتابلار، ودار كاكنوس، ودار أوروبا ياكاسي، ودار بوردو سياه، ودار هِيتْ كتاب، ودار ألِف، دار آرتشوب، ودار انقلاب، ودار كابي، ودار إنسان. لم تهتم دور النشر الأولى (آناهتار كيتابلاري) والثالثة (أوروبا ياكاسي) والتاسعة (كابي) سوى بكتب جبران خليل جبران، ولم تترجم هذه الأعمال من العربية مباشرة، بل من الإنكليزية.

أما دور نشر «كاكنوس»، و«بوردو سياه»، و«ألِف»، و«إنسان»، و«شعلة»، و«بقاء»، أضافت إلى رصيد منشوراتها ترجمات من العربية مباشرة. واشتهرت «بوردو سياه» التي دخلت عالم النشر عام ١٩٩٠ بترجمتها للأعمال الكلاسيكية العربية. وعنت كل من «كاكنوس» و«ألِف» و«شعلة» بترجمة الأدب العربي من اللغة المصدر مباشرة.

من جهة أخرى، على الرغم من أن دار آرتشوب أكسبت التركية كثيراً من الأعمال الشعرية العربية المعاصرة فقد واجهت نقداً حاداً حول مستوى الترجمة التي تصدرها. في الحقيقة أن الترجمات عن العربية مباشرة طالما جلبت معها نقاشات وصلت إلى درجة الفضيحة ما عدا بعض الاستثناءات.

إن اختيار كاتب هذا البحث عضوًا للجنة تحكيم الجائزة العربية للرواية المعروفة باسم «البوكر العربية» لعام ٢٠١٤، ومن ثم نشر الخبر في الإعلام الوطني التركي شد انتباهًا إلى الأدب العربي. بعد نشر الخبر في الإعلام الوطني تلقى كاتب هذه السطور كثيراً من الهواتف والرسائل الإلكترونية من ناشرين ومحررين يستفسرون عن الأدب العربي. وبعض الناشرين سألوا ما إذا كان بإمكانهم الحصول على دعم من الدول العربية في حال نشرهم ترجمات من الأدب العربي.

في الجدول ٤ قائمة بدور النشر التي أصدرت كتابين أو أكثر من الأدب العربي.

العدد	دار النشر		العدد	دار النشر
٣	غيનداش		١٨	أناهتار كتابلار
٣	خيال		١٦	كاكنوس
٣	حكمت		١٢	أوروبا يكاسي
٣	إيي شيلار		١٢	بوردو سياه
٣	معنى		١٢	هِيتْ كتاب
٣	مينيفيش		٩	ألِف
٣	بوبا		٩	آرتشوب
٣	تيماش		٩	انقلاب
٣	فارليك		٩	كابي
٢	أحمد سعيد		٨	إنسان
٢	آكتيف		٨	شعلة
٢	أركاداش		٨	قرمزي كيدي
٢	بيان		٦	إيفيريست
٢	ديستيك		٦	نسيل
٢	دوغان		٦	تركواز
٢	دنيا آكتوال		٦	بقاء

العدد	دار النشر	العدد	دار النشر
٢	إي ياييلاري	٥	كاباجي
٢	إبسيلون	٥	عنقاء
٢	إيز	٥	بارشومان
٢	كاناط	٤	آدم
٢	كاره	٤	أغاتش
٢	كتاب أفي	٤	آفيستا
٢	كلاسيك	٤	بابل
٢	منشورات وزارة الثقافة	٧	بيلغه
٢	كيروس كتاب	٤	جان
٢	مطبعة عامرة	٤	إيلييس
٢	أوغلاك	٤	قرمزي
٢	رغبة	٤	وزارة التربية الوطنية
٢	روضة	٤	يابي كريدي
٢	شعردان	٣	آلكيم
٢	يابا	٣	بيراي
		٣	كالليستو

الجدول ٤ : التوزيع وفق دار النشر

٤ . ٥ . التوزيع وفق مكان النشر

يظهر في الجدول ٥ بوضوح أن ٩٠٪ من الترجمات صدرت في اسطنبول. وسبب هذا الأمر هو أن مكانة اسطنبول لا تناقش في قضية النشر والتوزيع.

العدد	مكان النشر
٣٥٩	اسطنبول
٣٤	أنقرة
٤	أرضروم
١	إزمير
١	القاهرة
١	قيصري
١	قونية
١	غير محدد
٤٠٢	المجموع العام

الجدول ٥: التوزيع وفق مكان النشر

٤ . ٦ . التوزيع وفق تاريخ النشر

عند استعراض تاريخ نشر الأعمال الأدبية المترجمة من الأدب العربي، تلفت الأنظار الزيادة الملحوظة في نشر الأعمال الأدبية العربية في عام ١٩٩٨ . والسبب في ذلك يعود إلى حصول نجيب محفوظ على جائزة نوبل للأدب. واعتباراً من ذلك العام يلاحظ الباحثون ارتفاعاً مطرداً في عدد الترجمات باستثناء عامي ٢٠٠١ و٢٠٠٧ (الجدول ٦).

العدد	تاريخ النشر		العدد	تاريخ النشر
٧	١٩٩٣		٢٧	٢٠٠٩
٦	١٩٩٦		٢٥	٢٠١٣
٦	١٩٩٥		٢٥	٢٠٠٥
٥	١٩٩٢		٢٥	٢٠٠٢
٥	١٩٨٢		٢٢	٢٠١٠
٣	١٩٩٤		٢٢	٢٠٠٤
٣	١٩٩١		٢٢	٢٠٠٣
٣	١٩٩٠		٢١	٢٠١٢
٣	١٩٨٩		٢١	٢٠٠٦
٢	١٩٨٥		١٧	٢٠١١
٢	١٩٨٠		١٧	٢٠٠٨
٢	١٩٧٧		١٧	١٩٩٩
٢	١٩٤٦		١٦	٢٠٠٠
٢	١٩٤٥		١٠	١٩٩٨
٢	١٩٢٧		٩	٢٠٠١
٢	١٨٦٨		٩	١٩٩٧
			٨	٢٠٠٧

الجدول ٦: التوزيع وفق تاريخ النشر

٤ . ٧. مرحلة اختيار العمل للترجمة ونشره

يبدو أنه ليس ثمة آلية اختيار منهجية للأعمال المترجمة من الأدب العربي، إلا أنه من الممكن إيجاد بعض التعميمات حول مرحلة الاختيار. ثمة نوعان من المبادرة في مرحلة الترجمة: مبادرة المترجم ومبادرة دار النشر.

في الحالات التي تكون فيها مبادرة المترجم مقبولة، يختار المترجم العمل وفق ذائقته الأدبية وتوجهه الأيديولوجي دون مراجعة أي دار نشر. يترجم المترجم عملَ الشاعر أو الكاتب الذي يحبه، ثم يبحث عن ناشر ينشره. كانت أكثر الترجمات عن الأدب العربي تتم وفق هذه الطريقة قديماً. من جهة أخرى يمكن تصنيف ترجمات الأكاديميين المهتمين باالأدب العربي وفق بحثهم الخاص ضمن هذا النوع من الخيار. على سبيل المثال، ترجمة كنعان دمير آياك وحسين يازيجي لأدب المهجر وعلى رأسه أعمال ميخائيل نعيمة، وترجمة رحمي آر وبدر الدين آيطاج لنجيب محفوظ، وترجمة كاتب هذه السطور ليحيى حقي، وترجمة آيسيل أَرغول لنزار قباني وكثير من الترجمات الأخرى تندرج ضمن تصنيف الترجمة بمبادرة المترجم.

في الحالة الثانية يحدد الناشر العمل الذي سيترجمه بشكل مسبق ويطلب من المترجم ترجمته. وأهم العوامل المؤثرة في عملية اختيار الناشر أن يكون الكاتب معروفاً في الغرب، ويمكن أن يحقق من ورائه الربح. وتبدو ترجمة أعمال علاء الأسواني ورجاء الصانع أنها خضعت لهذا النوع من الخيار.

تبدو آلية الاختيار المعتمدة في الغرب غير موجودة في تركيا عند اختيار أعمال من الأدب العربي على صعيدي المترجم والناشر. فالمجلات التي تنشر مقالات أكاديمية حول الأدب العربي تركز على البحث، ولا تنشر الترجمة عموماً. وليس لدى هذا النوع من المجلات تقليد التعريف بكاتب أو عمل مهم أو نقد متعمق. ومن النادر مصادفة مقالة نقدية أو تعريف بترجمة صادرة من الأدب العربي في المجلات الثقافية الموجودة في السوق. أحياناً تنشر المجلات الأدبية ملفات حول الأدب العربي، ولكن مضمون تلك الملفات عادة ضعيف جداً. يبدو أنه ليس لديها تقاليد استشارة الأكاديميين المشتغلين بالأدب العربي. على سبيل المثال، نشرت مجلة تُوزع على مستوى تركيا كلها في عدد نيسان ٢٠١١ عدداً خاصاً بالأدب العربي. مُلئت المجلة بعروض كتب مترجمة من الإنكليزية والفرنسية، ولم يكن من بين معدّي الملف مهتم بالأدب العربي على الصعيد

الأكاديمي أو الاحترافي. أرسلتُ لرئيس تحرير المجلة رسالة إلكترونية حول الموضوع ولم يعطني الجواب حتى الآن.

من جهة أخرى، افتقار الأعمال المترجمة من العربية مباشرة من عمل التحرير، أو ضعف التحرير جعلها ثقيلة صعبة القراءة. لابد من استبعاد دار «بوردو سياه» للنشر عن هذا الأسلوب من العمل. فقد أخضعت الأعمال العربية الكلاسيكية التي طبعتها لعمل تحريري رصين، ولكن دار النشر هذه أوقفت إصداراتها مؤقتاً بسبب أزمتها المالية.

٤ . ٨. تدريب المترجمين

بدأت برامج الترجمة المختصة عن العربية تدخل إلى بنى الجامعات التركية حديثاً. علما أنه لا توجد كوادر أكاديمية خبيرة بالبحث في برامج الترجمة من هذا النوع بعدُ. ويحتاج إعداد الكوادر المسلحة بالمعرفة النظرية والتطبيقية زمناً طويلاً؛ إذ تجري عمليات الترجمة الأدبية بمبادرات فردية من أعضاء هيئة التدريس وطلاب أقسام اللغة العربية وآدابها التابعة للجامعات. ولهذا السبب من الصعب الحديث عن نشاط منهجي؛ فالساعات المخصصة لتدريس الترجمة (ثلاث ساعات أسبوعياً) لا تساعد على إعطاء تدريب على الترجمة يتجاوز مهارات الترجمة العامة.

والبرنامج المؤسساتي الوحيد المطبق في موضوع تدريب المترجمين في تركيا يتم سنوياً في إطار «مشروع دعم المنشورات الثقافية التركية وفنها وأدبها باللغات غير التركية» المعروف باسم «تيدا» (TEDA) في ورشة «الترجمة الأدبية بين اللغتين التركية والعربية». من المقرر تنظيم الورشة الثالثة عام ٢٠١٤. ويشارك في ورشات العمل عشرة مترجمين، خمسة يترجمون من التركية إلى العربية، وخمسة يترجمون من العربية إلى التركية. ويقوم بالإشراف على ورشات الترجمة أكاديميان أحدهما تركي والآخر عربي.

يمكن تلخيص هدف ورشات العمل بنقل تجربة المترجمين الذين لديهم خبرة طويلة في الترجمة بين اللغتين إلى الجيل الشاب، واكتشاف المواهب الشابة وتشجيعها من خلال العمل التطبيقي على نصوص أدبية، وإبراز النماذج الناجحة ومناقشة القضايا النظرية في الترجمة.

وتلعب ورشات العمل هذه دوراً بتدريب المترجمين من جهة، وتلفت نظرهم إلى الأدب العربي من جهة أخرى. وبصفتي مشرفاً على هذه الورشات، فقد ناقشنا في

السنتين الماضيتين نماذج من الأدب العربي الحديث لكل من بهاء طاهر، وألفة الإدلبي، ونزار قباني، ومحمود درويش، ونجوان درويش، ووليد إخلاصي، وزكريا تامر، وغسان زقطان، وقيّمت هذه الترجمات ضمن ورشات العمل. أما من الأدب العربي الكلاسيكي فقد تُرجمت نماذج لخطيب البغدادي ونماذج من شعر مولانا جلال الدين الرومي المكتوب بالعربية.

وبفضل هذه الورشات تتوسع حافظة المترجمين الذين سيترجمون من الأدب العربي، ويتشكل «خزان ترجمة» من خلال النماذج المنجزة في الورشات.

٥. النتيجة والمقترحات

على الرغم من أن جذور الترجمة من الأدب العربي إلى اللغة التركية تمتد إلى تاريخ ضارب في القدم، إلا أن نتاجها يعاني من مشكلات في كثير من الأصعدة. من العوامل المهمة التي تكمن وراء هذا النقص والمشاكل ضَعْف التنسيق بين القائمين على الترجمة والمشتغلين فيها. بمعنى آخر، يبدو أن التواصل بين الناشر والمترجم والمحرر والقارئ شبه مفقود. حتى إنه ليس ثمة تواصل مباشر بين التحرير الذي يعد حلقة مهمة من هذه السلسلة والترجمات المنجزة من العربية مباشرة. ونتيجة هذا الأمر تصدر ترجمات لا ترقى إلى مستوى جيد.

إن الأدب العربي أدب يتسم بتعدد الثقافات وينتمي إلى جغرافيا تعاني من مشاكل عديدة، لهذا السبب فهو أدب تُرجح فيه كفة عدم التجانس على كفة التجانس مما يُصعّب رؤية المشهد كاملاً بوصفه موزعا على جغرافيا واسعة.

وقد أدت الجوائز الأدبية التي يمنحها الرأسمال الخليجي دوراً بتشجيع الأدب في العالم العربي. ومن هذه الجوائز: الجائزة العالمية للرواية العربية (جائزة البوكر العربية)، وجائزة الملك فيصل العالمية، وجائزة الشيخ زايد للكتاب، وجائزة ساويرويس الثقافية، وجائزة العويس، وجائزة بانيبال للترجمة الأدبية، وجائزة نجيب محفوظ للأدب، وجائزة الملك عبد الله بن عبد العزيز العالمية للترجمة. وأثّرت كلٌّ من الجائزة العالمية للرواية العربية التي تعد النسخة العربية لجائزة «مان بوكر» للرواية، وجائزة بانيبال للترجمة الأدبية التي تمنحها مجلة «بانيبال» الصادرة باللغة الإنجليزية بزيادة معرفة الأدب العربي في العالم الغربي، ولكن هذه المعرفة لم تتجلَّ بعدُ في تركيا.

يمكن تقديم المقترحات الآتية من أجل تحقيق هذا التجلي وتلك المعرفة للأدب العربي في تركيا:

◆ تأسيس مشروع يشبه مشروع وزارة الثقافة في الجمهورية التركية «تيدا» (TEDA) الذي يقدم دعماً مادياً للمترجمين في أجور الترجمة وللناشرين في حقوق التأليف بهدف نشر الأدب التركي في العالم، وذلك بتقديم دعم مادي مشابه للمترجم والناشر في ترجمة الأدب العربي إلى اللغة التركية ونشره، وحصر دعم الترجمة في الأعمال المترجمة من العربية مباشرة إلى التركية فقط.

◆ تأسيس قاعدة بيانات تتعلق بالأدب العربي تُحدَّث باستمرار، وتتضمن قاعدة البيانات هذه معلومات حول ما ترجم من الأدب العربي، وأبحاثا تتعلق بالموضوع وتطبيقات في الترجمة التفاعلية.

◆ تنظيم ورشات عمل للترجمة لفترات قصيرة ونشر هذه الورشات، وتقديم دعم مادي للمترجمين المحترفين والمبتدئين المشاركين فيها من أجل تشجيعهم؛ وعدم حصر هذه الورشات في تركيا فقط، بل نشرها في مختلف الدول العربية، مما يسهل تواصل المترجمين الذين يترجمون من الأدب العربي بجغرافيا اللغة المصدر تواصلاً مباشراً.

◆ دعوة الكُتّاب المترجمة أعمالهم إلى معارض الكتب، وتنظيم حفلات توقيع لكتبهم وندوات لهم، وهذا ما يساهم في تعرف القارئ التركي على الأدب العربي بشكل مباشر.

◆ إدخال عملية التحرير في المرحلة التي تلي الترجمة وتفعيل آلية تقييم مستوى الترجمة.

◆ تأسيس جمعيات ترعى حقوق مترجمي الأدب وتفعّل التعاون فيما بينهم وتحسن شروط عقود المترجمين.

على الرغم من أن هذا العمل هو دراسة ركزت على نتاج الترجمة من الأدب العربي في تركيا، ثمة حاجة لتناول نتاج الترجمة من الأدب التركي إلى العربية، إضافة إلى دراسة مقارنة بين ما يُترجم في تركيا بوصفها في مرحلة التحضير لعضوية الاتحاد الأوربي وما يُترجم في الدول الغربية من الأدب العربي من أجل تقديم رؤية أوسع. وبهذه الطريقة يمكن رؤية المشهد العام بوضوح أكبر.

المصادر

■ صوتشين، محمد حقي (٢٠١٢). «تركيا ودورها في تفعيل الترجمة» نشر في مجلة العربية والترجمة، مجلة العربية والترجمة، السنة الرابعة، العدد ١١، بيروت: المنظمة العربة للترجمة، ص. ١٤٧-١٥٣.

■ Aytaç، G. (1999). Türkiye'de edebi çeviri etkinliği، Yağcı، Ö. (Ed.) (1999)، Cumhuriyet dönemi edebiyat çevirileri seçkisi içinde، (ss. 347-349). Ankara: Kültür Bakanlığı.

■ Dino، Güzin (1999). Sebahattin Eyuboğlu ve Türkiye'de çeviri hareketleri. Yağcı، Ö. (Ed.)، Cumhuriyet dönemi edebiyat çevirileri seçkisi içinde، (ss. 294-301). Ankara: Kültür Bakanlığı.

■ Göktaş، Büşra (2011). 1990-2008 yılları arası Arapçadan Türkçeye yapılan edebî eser çevirileri üzerine bir inceleme. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. İstanbul: İstanbul Üniversitesi Sosoyal Bilimler Enstitüsü.

■ Kara، S. V. (2010). Tarihsel değerlendirmeler ışığında Türkiye'de çeviri etkinliği، Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi، 6 (1)، ss. 94-101.

■ Karantay، S. (1999). Tercüme bürosu. normlar ve işlevler. Yağcı، Ö. (Ed.)، Cumhuriyet dönemi edebiyat çevirileri seçkisi içinde، (ss. 338-344). Ankara: Kültür Bakanlığı.

■ Karantay، S. ve Salman،Y. (1999). Vedat Günyol'la Söyleşi. Yağcı، Ö. (Ed.)، Cumhuriyet dönemi edebiyat çevirileri seçkisi içinde، (ss. 134-142). Ankara: Kültür Bakanlığı.

■ Levend، Agâh Sırrı (1998). Türk edebiyatı tarihi I، (3. Baskı)، Ankara: Türk Tarih Kurumu Basımevi.

■ Özkan، Hakan (2011). Literary translation from Arabic into Turkish (1990-2010). Transeuropéennes، Paris & Anna Lindh Foundation، Alexandria.

■ Özkırımlı، A. (1999). Çeviri. Yağcı، Ö. (Ed.)، Cumhuriyet dönemi edebiyat çevirileri seçkisi içinde، (ss. 217-222). Ankara: Kültür Bakanlığı.

■ Polat، İbrahim Ethem (2013). Türkiye'de Arap dili ve edebiyatı yayınlar bibliyografyası. Yayınlanmamış araştırma.

■ Türkeş، A. Ömer (2011). Mısır'da modern anlatı geleneği. Radikal Gazetesi، 11.11.2011. Erişim tarihi: 15.3.2014، http://www.radikal.com.tr/kitap/misirda_modern_anlati_gelenegi-1069033

■ Yazıcı، M. (2001). Çeviribilimine giriş. İstanbul: Emek Matbaacılık.



تجربتي الشخصية في الترجمة الأدبية

د. محمد حقي صوتشين

جامعة غازي، أنقرة - تركيا

ترجمة قنديل أم هاشم ليحيى حقي وقصائد الشاعر التركي حلمي ياووز نموذجًا

مدخل

من المعلوم، لدى العموم، العمق التاريخي والثقافي المشترك بين العرب والترك، وفي جزء من حقب التاريخ امتزجت ثقافة الشعبين، ومع التطورات السياسية التي شهدها العالم بعد الحرب العالمية الأولى، وأفول الإمبراطورية العثمانية، انبثقت الهويات الثقافية الجديدة للأمتين التركية والعربية، وأصبح من اللازم تأسيس علاقة ثقافية بين الطرفين، ولا سبيل، غير الترجمة البينية، وسيلة لتحقيق ذلك، ولطالما أدى المترجم دور الوسيط بين الثقافات القومية، وعلى هدي هذه الفكرة اخترت الترجمة بين العربية والتركية، مرة من هذه إلى تلك، ومرة من تلك إلى هذه.

أتطلع في بحثي إلى أن أقدم سردًا لتجربتي الشخصية في ترجمة نموذجين أدبيين من العربية إلى التركية وبالعكس. النموذج الأول هو ترجمتي لـ«قنديل أم هاشم» للكاتب المصري يحيى حقي إلى التركية التي نشرت عام ١٩٩٨، أما النموذج الثاني فهو ترجمة قصيدتين للشاعر التركي حلمي ياووز إلى العربية ونشرتا في العدد ٧٤ من مجلة الدوحة عام ٢٠١٣.

كما سعيت في هذه الورقة الإجابة عن الأسئلة الآتية: كيف بدأت الترجمة؟ كيف ساعدت الترجمة في تطوّر مهاراتي في تعلّم اللغة العربية وثقافتها؟ ما النصوص التي قمت بترجمتها بوصفها نقطة انطلاق لي؟ ما العوامل التي تكمن وراء اختيار هذه النصوص؟

وعليه، سأقوم بسرد خطوط عريضة عن مسار تجربتي لأجيب عن الأسئلة الآنفة الذكر، ثم سأنتقل إلى الحديث عن تجربتي في ترجمة «قنديل أمّ هاشم» إلى التركية وترجمة قصيدة «مدينة من الشرق» وقصيدة «ناظم حكمت» للشاعر التركي المعاصر حلمي ياووز؛ وذلك لأتطرق إلى ما واجهته من تحديات في الترجمة فيما بين اللغتين العربية والتركية.

خطوط عريضة عن مسار التجربة

لم يجر تعلّمي للغة العربية من خلال أساليب تواصلية كما هو الحال الآن، بل من خلال ترجمة حرفية للنصوص. وكانت هذه النصوص غير أدبية في بداية المشوار، ولكن مع مرور الزمن بدأنا نترجم نصوصًا ذات طابع أدبي من قصة قصيرة وشعر ومسرحية. في البداية وجدت اللغة صعبة للغاية، لكن بمرور الزمن وبعد إلمامي بالأدب العربي شيئا فشيئًا أصبحت عاشقًا للأدب العربي. وزاد عشقي له بعد قراءة جبران خليل جبران وأدونيس. لن أبالغ إذا قلت إنني تتلمذت على جبران خليل جبران وأدونيس في بداية المشوار. ولا أنسى محاولاتي الأولى لترجمة «صراخ القبور»، ومقتطفات من «دمعة وابتسامة» و«الأرواح المتمردة» وكأنني أفك الرموز لأعود بعد ذلك لأترجمها ليس لغرض النشر بل للمتعة والتذوق. حدث الشيء عينه معي بالنسبة إلى أدونيس. عرفته لأول مرة من خلال مجلة «فكر وفن» الألمانية التي وجدتها في مكتبة الجامعة. عندما قرأت قصيدته «شهوة تتقدم في خريطة المادة» صدمت؛ فاللغة والأسلوب والإيقاع الشعري بهرتني على الرغم من أنني لم أفهم الكلمات كلها. قلت في نفسي «هذا هو شاعري»، كنت آنذاك أسكن في سكن الطلاب، ومعي بعض الطلاب العرب، كنت أسألهم عن بعض الكلمات الواردة في قصيدة أدونيس، فكانوا يستغربون لأنني أهتم بهذا الشعر «غير المفهوم»، و«غير الموزون»، و«الشاذ».

في البداية كنت أترجم لنفسي لأتحدّاها في إبداع نص مماثل في اللغة التركية، عندي

تراجم غير منشورة قمت بها وأنا طالب جامعي، ولا أزال أحتفظ بها مثل «الأرواح المتمردة» و«دمعة وابتسامة» و«العواصف» لجبران خليل جبران، و«يوميات نائب في الأرياف» لتوفيق الحكيم، و«البوسطجي» ليحيى حقي، ومعلقة امرئ القيس وقصص قصيرة لكتّاب غير معروفين. هذه التراجم من نتاج التحدي الذي ذكرته. ولا أزال أحمل هذه الروح الهاوية عند الترجمة مما يجعلني أشعر بالمتعة عند ترجمة نصوص أدبية. وعادة لا أترجم عملاً لا يخاطب ذوقي (عبدلي، ٢٠١٤).

أما العوامل التي تكمن وراء اختيار النصوص فهي تختلف من عمل إلى آخر. هناك ما قمت بترجمته لنفسي لغرض المتعة أو الهواية، وهناك ما ترجمته باقتراح من دور نشر أو كتّاب.

سأقدم أدناه ثلاثة أعمال قمتُ بترجمتها بقرار اتخذته بنفسي ثم عرضتها للنشر، وذلك من خلال تحليلها بخطوط عريضة لأُظهر مدى توصّلي إلى خلق نص «مواز» بقدر الإمكان في اللغة الهدف. وهذه الأفكار هي بمنزلة «نقد ذاتي» يقدم خطوطًا عريضة عن تجربتي العملية في ترجمة عمل سردي وعملين شعريين.

الترجمة من العربية إلى التركية: «قنديل أم هاشم» ليحيى حقي نموذجًا

تعد «قنديل أم هاشم» ليحيى حقي من الأعمال الكلاسيكية في الأدب العربي المعاصر. وقد جرى خلاف بين النقاد حول الشكل الفني لـ«قنديل أم هاشم»، أهي رواية أم أقصوصة أم قصة قصيرة؟ في حين يعد بعض النقاد أن «قنديل أمّ هاشم» رواية، ويعدّها آخرون – وهذا هو الرأي الشائع – بأنها من الشكل الفني المعروف بـ novella أو الأقصوصة كما هي التسمية غالبًا باللغة العربية (الشاروني، ١٩٧٥: ٧١؛ Jad، ١٩٨٣:١٢٨–١٣١). وهي تقع في موقف وسط بين القصة والرواية، وتتناول مواضيع أكثر تعقيدًا بالنسبة إلى القصة وأقل تعقيدًا بالنسبة إلى الرواية. وهي قابلة للشخصيات المتعددة وإن لم تبلغ كثرتها شخصيات الرواية. ولابد لها من حادثة ذات بداية ونهاية، مع الاهتمام بالتعقيد والتركيز نسبيًا (Özdemir، ١٩٩٤: ٢١٢–٢٦٥).

إن أحداث «قنديل أمّ هاشم» التي ألّفها الكاتب يحيى حقي عام ١٩٣٩ ونشرها عام ١٩٤٤ تجري في حي «السيدة زينب» من الأحياء القاهرية القديمة. وتنشأ الشخصية الرئيسة للأقصوصة إسماعيل في «السيدة زينب»؛ حيث يعيش سكانها بـ«بركة أمّ

هاشم». ويسافر إسماعيل إلى «بلاد برّه» لدراسة الطب ويتعرف هناك على زميلته في الجامعة «ماري» التي تفضي له بأسرار الثقافة الغربية، فتغير نظرته للحياة ويعد جميع التجارب التي تلقاها في الماضي بأنها جهل ووهم ومعتقدات باطلة وتافهة. ثم يعود بعد سبعة أعوام إلى مصر حيث يعيش صراعًا كبيرًا في أعماقه ويشعر بالقلق وعدم الارتياح تجاه حياته الجديدة بعد أن تعوّد الحياة النشطة في أوروبا. وفي الليلة الأولى من عودته إلى مصر يرى أمه تقطر شيئًا من زيت القنديل المعلق على ضريح أم هاشم في عيون بنت عمه فاطمة النبوية التي كانت تعاني من مرض العيون قبل سفره إلى إنجلترا. فيقفز من مكانه «كالملسوع» صارخًا في وجه أمه أنها «مؤمنة تصلي فكيف تقبل أمثال هذه الخرافات والأوهام». ثم يتناول القارورة ويرميها إلى الأرض. ويقرر إسماعيل بعدها أن يطعن الجهل والخرافة في الصميم طعنة نجلاء ولو فقد روحه. فيتوجه من فوره إلى مقام السيدة زينب ويرمي بعصاه القنديل فينكسر. وتكاد الجموع التي وفدت لزيارة المقام تفتك بإسماعيل لولا أن أنقذه خادم المقام الشيخ درديري بحجة أنه من معارفه. وتمرّ الأيام ولا يغادر إسماعيل الفراش. ولما أفاق بدأ يفكر هل يعود إلى أوروبا ليعيش وسط أناس يفهمون الحياة؛ فقد عرضت عليه الجامعة منصب مساعد أستاذ فرفضه ولعلهم يقبلونه الآن إذا طلب. ويظل إسماعيل يعالج فاطمة النبوية بجميع خبراته التي تلقاها في أوروبا، ولكن العلاج لا يجدي. فيترك المنزل ويلجأ إلى بنسيون امرأة يونانية اسمها مدام أفتاليا. وعندما يحل شهر رمضان لا يخطر على باله أن يصوم. إلا أنه يجد نفسه في ليلة القدر مسوقا بقوة خفية إلى مسجد «السيدة زينب»، وهناك تستيقظ في أعماقه أسرار مفاجئة يفهم من خلالها أنه لا فائدة في علم مجرد عن الإيمان، ويجب عدم الاستهانة بقيم المجتمع لكسب ثقة الناس على الأقل. ويدخل إسماعيل في المقام ويأخذ شيئًا من زيت القنديل من الشيخ درديري. ثم يعود إلى البيت ليبدأ من جديد معالجة عيون فاطمة، ويريها الزيت لرد الثقة إلى قلب مريضته؛ حيث تتقدم فاطمة للشفاء على يديه يومًا بعد يوم، وإذ بها تكسب في آخر العلاج ما تأخر في بدايته. وبعد فترة يتزوج إسماعيل من فاطمة ويفتح عيادة في حي يقطنه الكادحون والفقراء في القاهرة وينال تقدير الشعب وترحيبه (حقي، ١٩٩٥؛ صوتشين، ١٩٩٨).

تتكون الأقصوصة من ثلاثة عشر فصلاً كل منها له وحدة نسبية تشكل البنية التحتية للقسم الذي يليه. ولا يلبث القارئ أن يتصفح بداية الأقصوصة حتى يشعر

وكأنه يعيش أحداثها، حيث جرى سرد حبكة الحدث والأشخاص بأسلوب واقعي، لدرجة أننا نحس بأن الأشخاص منقولون عن الواقع مما يفرض نفسه على المترجم كي يبدع نصًا مكافئًا في اللغة الهدف.

إن الرمزية هي الطابع الغالب في «قنديل أمّ هاشم». يمكن وصف الأقصوصة بأنها نوع من «الشعر الواقعي» بتعبير الناقد محمد مصطفى بدوي (Badawi، ١٩٩٣: ١٣٢)، فهي تحتل مكانة مهمة في القصة العربية المعاصرة من ناحية غناها بالرموز الحية والمفصلة والحركية، مع الاهتمام الكبير بالعامل الروحاني والصوفي مما جعل الكتاب من بين الكتب الكلاسيكية في الأدب العربي المعاصر. لاحظوا الأسلوب الشعري/ الرمزي في القطعة الآتية من «قنديل أم هاشم» ومدى انعكاس هذا الأسلوب على النص الهدف:

أقبل يا إسماعيل فإنّا إليك مشتاقون. لم نرك منذ سبع سنوات مرّت كأنها دهور. كانت رسائلك المتوالية، ثم المتراخية، لا تنفع في إرواء غلتنا. أقبل إلينا قدوم العافية والغيث. وخذ مكانك في الأسرة، فستراها كالآلة وقفت بل صدئت لأن محركها قد انتزع منها. آه! كم بذلت هذه الأسرة لك. فهل تدري؟ (حقي، ١٩٩٥: ٢١).	Gel، İsmail. Hasret kaldık sana. Asırlar kadar uzun yedi yıldan beri görmedik seni. Önce peşpeşe gönderdiğin، sonra git-tikçe seyrekleşen mektupların susuzluğumuzu gidermeye yet-medi. Afiyet gibi، yağmur gibi gel bize. Gel de ailedeki yerini doldur. Ailenin، motoru sökülen makine gibi durduğunu، hatta paslandığını göreceksin. Ah، bu aile sana ne çok şey verdi، biliyor musun? (Hakkı، 1998: 35-36)

ومن الواضح أن أسلوب يحيى حقي تحت تأثير ما أطلق عليه اسم «اللوحات» بشكل عام والانطباعية بشكل خاص. ويمكن أن نلمس ذلك من خلال مقتطفات من حوار أجري معه:

«على كثرة زياراتي للمتاحف وقراءاتي عن التصوير والمصورين أصبحت أعرف مشاهيرهم معرفة وثيقة – لم أستطع أن أنفذ إلى أسرار فن التصوير. وقنعت آخر الأمر بالمدرسة التأثرية إذ وجدتها أكثر قربا لنفسي، وعشت زمنا وأنا عاشق للمصور ديجا وصوره» (الشاروني، ١٩٧٥: ٢٦).

إن أسلوب الرسام الفرنسي ديجا (Degas) الفني يعطي صورة تتكامل في فروعها المنبثقة من الجوهر نفسه. وكل صورة تتغير قليلا عن سابقتها، بحيث إذا وضعت هذه الصور المشتقة جنبًا إلى جنب، أعطى الشكل العام لهذه الصور فكرة عامة عن رسمه (الشاروني، ١٩٧٥: ٦٠). ويمكن لمس أسلوب يحيى حقي هذا في عمله «قنديل أمّ هاشم». يرسم حقي هنا صور متعددة مختلفة بحد ذاتها إلا أنها تجتمع في كونها مشتقة من «السيدة زينب» مما يؤدي إلى تنوع القصة من حين لآخر ليستنبط القارئ الصورة العامة للقصة.

ومن ظواهر أدب يحيى حقي كثرة استخدام الجمل الاعتراضية؛ فالجمل الاعتراضية التي نراها في قصصه تهدف إلى إيضاح الجملة الأصلية، أو تحديد إطلاقها، أو إضافة معنى جديد أو لفت الانتباه لفكرة جانبية أو لتأكيد الكلام أو إبراز إحساسه نحو شيء معين. ومع ذلك فإن الجمل الاعتراضية تؤدي أحيانًا دورًا أهم من الجملة الأصلية وتتداخل بصورة تحجب المعنى وتشتت فكر القارئ وتصعب فهم الجملة فهمًا تامًا.

نرى معظم هذه الخصائص في القطعة التالية من «قنديل أم هاشم» وتليها ترجمتها التركية لتكون لدينا فكرة عن طريقة «نقل» هذه الخصائص:

كان جدي الشيخ رجب عبد الله إذا قدم القاهرة وهو صبي مع رجال الأسرة ونسائها للتبرك بزيارة أهل البيت، دفعه أبوه إذا أشرفوا على مدخل مسجد السيدة زينب - وغريزة التقليد تغني عن الدفع - فيهوي معهم على عتبته الرخامية يرشقها بقبلاته، وأقدام الداخلين والخارجين تكاد تصدم رأسه. وإذا شاهد فعلتهم أحد رجال الدين المتعالمين أشاح بوجهه ناقمًا على الزمن، مستعيذًا بالله من البدع والشرك والجهالة. أما أغلبية الشعب فتبسم لسذاجة هؤلاء القرويين - ورائحة اللبن والطين والحلبة تفوح من ثيابهم - وتفهم ما في قلوبهم من حرارة الشوق والتبجيل، لا يجدون وسيلة للتعبير عن عواطفهم إلاّ ما يفعلونه: والأعمال بالنيات. هاجر جدّي - وهو

شاب - إلى القاهرة سعيًا للرزق، فلا عجب أن اختار لإقامته أقرب المساكن لجامعه المحبب. وهكذا استقر بمنزل للأوقاف قديم، يواجه ميضأة المسجد الخلفية، في الحارة التي كانت تسمى (حارة الميضة). «كانت» لأن معول مصلحة التنظيم الهدام أتى عليها فيما أتى عليه من معالم القاهرة. طاش المعول وسلمت للميدان روحه، إنما يوفق في المحو والإفناء حين تكون ضحاياه من حجارة وطوب! ثم فتح جدّي متجرًا للغلال في الميدان أيضًا. وهكذا عاشت الأسرة في ركاب الست وفي حماها: أعياد الست أعيادنا، ومواسمها مواسمنا، ومؤذن المسجد ساعتنا. (حقي، ١٩٩٥: ٣-٤).

Dedem Şeyh Recep Abdullah çocukluğunda ailenin erkekleri ve kadınlarıyla birlikte Ehl-i Beyt'i ziyaret etmek için Kahire'ye her gelişinde، Seyyide Zeyneb Camisi'ne girerken، -geleneksel bir içgüdüyle- babası onu itermiş. Dedem de onlarla birlikte caminin mermer eşiğine çullanır، girip çıkanların neredeyse kafasına çarpan ayakları arasında ona öpücükler kondururmuş. Bu hareketlerini bilgiç bir din adamı gördüğünde zamana kin kusarak، bid'at، şirk ve cehaletten Allah'a sığınarak yüzünü çevirirmiş. Fakat halkın büyük bir kısmı، giysilerinden süt، toprak ve çemen kokusu yayılan bu köylülerin saflığına tebessüm eder، onların iç dünyalarına sığmak bilmeyen coşku ve kutsamanın sıcaklığını anlarmış. Ameller niyetleri yansıttığından، bu insanlar da duygularını ancak hareketleriyle ifade edebiliyorlarmış.

Dedem، gençliğinin baharında ekmeğini kazanmak için Kahire'ye göç etmiş. Doğal olarak sevdiği camiye en yakın olan bir evde oturmayı tercih etmiş ve caminin arka tarafına bakan köhne bir vakıf evine yerleşmiş. Buraya "Mida Mahallesi" denilirdi. Böyle denilirdi، çünkü Planlama İdaresi'nin yıkıcı

kazması، Kahire'nin diğer belli başlı yerlerine uğradığı gibi buraya da uğramıştı. Bir çılgın gibi savrulan kazma Meydan'ın canına okumuştu. Kurbanları taş ve tuğladan olunca bunları silip süpürmeyi başarmıştı. Sonraları dedem، aynı Meydan'da bir tahıl dükkânı açmıştı. Böylece aile Seyyide Zeyneb'in izinde ve gözetiminde yaşadı. Artık bayramlarımız onun bayramları، seyranlarımız onun seyranlarıydı ve saatimiz caminin müezziniydi. (Hakkı، 1998:9-10).

يشد انتباهنا في القطعة أعلاه أن النص المصدر يتّسم بما يسمى بأسلوب «اللوحة» بتعبير يحيى حقي، واستخدام جُمل اعتراضية فضلاً عن أسلوب «شعري» في نهاية القطعة. بالنسبة إلى أسلوب اللوحة نرى أن المترجم قام إلى حد كبير بإبداع هذا الأسلوب في النص الهدف. ونلاحظ أن الجمل الاعتراضية الثلاث في النص المصدر انخفضت إلى جملة اعتراضية واحدة فقط في النص الهدف؛ حيث ترجمت الجملة الاعتراضية الثانية كجملة نعتية إلى اللغة التركية. أما الجملة الاعتراضية الثالثة فقد ترجمت دون الأخذ بعين الاعتبار أنها جملة اعتراضية. كما نلاحظ أن ثمة «تكافؤا» بين النصين من ناحية الأسلوب الشعري. والنقطة السلبية بالنسبة إلى النص الهدف هي حذف كلمة «ميضأة» في عبارة «ميضأة المسجد الخلفي» عند الترجمة حيث قام المترجم بتعميم مفرط لهذه العبارة وذلك بترجمتها على النحو الآتي: «الجانب الخلفي من المسجد».

وصِفَة أخرى تميز بها أسلوب يحيى حقي هي نبرة الفكاهية في كتابته؛ إذ إن الفكاهة عند الكاتب ليست غاية بل وسيلة، لذا فإن أسلوب الفكاهة في أعماله «محزن مضحك»؛ إذ إن لديه القدرة على دفع القارئ على التفكير وجرّه إلى الحزن في نفس الوقت الذي استطاع أن يضحكه فيه.

سنة بعد سنة وإسماعيل يفوز بالأولية، فإذا أعلنت النتيجة دارت أكواب الشربات على الجيران، بل ربما شاركتهم المارة أيضًا، وزغردت (ماشاالله) بائعة الطعمية والبصارة، وفاز الأسطى حسن – الحلاق ودكتور الحي – بحُلوانه المعلوم، وأطلقت الست عديلة

بخورها وقامت بوفاء نذرها لأم هاشم. فهذه الأرغفة تُعَدُّ وتملأ بالفول النابت وتخرج بها أم محمد تحملها في مَقْطَف على رأسها: ما تهل في الميدان حتى تختطف الأرغفة، ويختفي المقطف، وتطير مُلاءتها، وترجع خجلة تتعثر في أذيالها غاضبة ضاحكة من جشع شحاذي السيدة، وتصير حادثتها فكاهة الأسرة بضعة أيام يتندرون بها. (حقي، ١٩٩٥: ٧).

Yıllar akıp giderken İsmail hep birinci olur، sonuçlar açıklandığında tüm komşulara sırayla şerbet dağıtılır، hatta gelip geçenler bile nasibini alırdı. Ta'miyye* ve bisâra** satıcısı Mâşallah Hanım zılgıt çeker، mahallenin berberi ve doktoru Hasan Usta malum bahşişlerini alır، Adîle Hanım tütsülerini çıkarıp adağını yerine getirmek için Umm Hâşim'e gitmeye hazırlanırdı. Çörekler hazırlanır، içine yeşil bakla doldurulur ve bir sepete konan bu çörekler sepetle birlikte bir anda yok olurdu. Umm Muhammed'in mulâası*** uçuşur، ayakları eteklerine dolaşır، Seyyide'nin dilencilerinin aç gözlülüğüne kâh kızarak، kâh gülerek utana sıkıla eve döner، başına gelenler birkaç gün ailenin aly konusu olurdu. (*Ta'miyye: Mısır'da yaygın soğan، sarımsak ve maydanoz katılmış bezelye köftesi. **Bisâra: Sıcak iklimlerde yetişen saplı ve yapraklı bir bitki olan "mulûhiyye" ile mercimek karışımından yapılan bir yemek. ***Mulâa: Kadınların örtündüğü bir çeşit şal.) (Hakkı، 1998: 15).

نلاحظ أن كلمات ثقافية يتضمنها النص المصدر مثل «الطعمية» و«البصارة» و«الملاءة» تم الحفاظ عليها في النص الهدف؛ وذلك احترامًا للثقافة المصدر، والتعريف بهذه الثقافة لقراء النص الهدف من خلال هوامش توضيحية. بالإضافة إلى ذلك ثمة «موازاة» بين الأسلوب الفكاهي للنصين المصدر والهدف.

وثمة موضوع آخر من المواضيع التي كان وما زال موضع نقاش على مرّ تاريخ

القصة والرواية العربية وهو الصراع بين اللغة العامية أو الدارجة واللغة الفصحى؛ حيث عالج يحيى حقي هذا الصراع في بعض مقالاته وسعى في مقدمة مجموعة «عنتر وجولييت قصص ولوحات» إلى رسم إطار نظري حول الموضوع، إلا أنه عند إحالة النظر إلى أعماله كليا، يلاحظ أنه على الرغم من كثرة استخدامه للغة العامية فإن خط سير كتاباته كان يسير نحو الفصحى، حيث يعترف بذلك في حوار أجري معه في إذاعة القاهرة:

«فمن الدراسة الموضوعية تتجلى حقيقة لا أدري كيف يمكن إنكارها - وهي أنه لا بقاء لأدب عربي يكتب بالعامية؛ لأن الفصحى هي القالب الفني الوحيد للعمل الكبير، فالفصحى لا العامية هي التي ضمت جوانحها لكل الأفكار والتعبيرات التي بفضلها انحدرت إلينا ثقافتنا وتركيب مخنا ونسيج روحنا... واستعمال اللغة العامية عندي نوع من الترف... إلا أن هناك عامية مبتذلة وعامية راقية... إنني ضد العامية. وأظن أن تاريخ الاستعمار يبين لنا أن همه كان هو القضاء على الفصحى والترويج للعامية واللهجات الدارجة» (الشاروني، ١٩٧٥: ٢٩-٣٠).

لقد استخدم الكاتب اللهجة العامية في بعض حوارات «قنديل أم هاشم». وتبنى المترجم استراتيجية «التدجين» (domestication) في ترجمة هذه الحوارات، أي إخضاعها للقيم الثقافية السائدة في اللغة الهدف من أجل التخفيف من غرابة النص الهدف:

Turkish	العربية
"!Sarıklı maymun، sarıklı maymun" (Hakkı، ١٩٩٨: ١١)	– شد العمة شد، تحت العمة قرد... (حقي، ١٩٩٥: ٤)
!Yerli baklaaa - !Tadına bakmadan alma - !Turp gibi fasulye - !Misvak! Resulullah'ın sünneti - (Hakkı، ١٩٩٨: ١٧)	– حراتي يا فول. – حلّي وع النبي صلّي. – لوبيه يا فجل لوبيه. – المسواك سنة عن رسول الله. (حقي، ١٩٩٥: ٨)
En kabadayı delikanlıyı gösterin - !bana !Çattık belaya - Onu kendi haline bırakın، bu adam - .rezilin biri .Allah ıslah etsin - .Âmin - (Hakkı، ١٩٩٨: ١٩)	– وروني أجعص فتوة. – جتك لهوه يا بعيد. – سيبوه في حاله داغلبان. – ربنا يتوب عليه. (حقي، ١٩٩٥: ١٠)
Yeter bu kadar kafayı oynattığın be - !kadın، aklını başına topla (Hakkı، ١٩٩٨: ٥٠)	– بس بلاش خوْته يا وليه اعقلي. (حقي، ١٩٩٥: ٣١)

الترجمة من التركية إلى العربية: قصيدتان للشاعر التركي حلمي ياووز نموذجًا

يعدّ حلمي ياووز[١] من أكثر الشعراء تأثيرًا في الشعر التركي المعاصر وذلك من خلال أربعة عشر ديوانًا شعريًا ألفها انطلاقًا من ديوانه الأول الذي يحمل عنوان «عصفور النظرة» عام ١٩٦٩ إلى آخر ديوان نشره في ٢٠١٢ تحت عنوان «قصائد الجرح»، فضلاً

١– ولد الشاعر حلمي ياووز في إسطنبول عام ١٩٣٦. درس الفلسفة في جامعة لندن البريطانية في أثناء عمله في القسم التركي بإذاعة بي بي سي. بعد عودته إلى تركيا درّس مادة تاريخ الحضارات في عدد من الجامعات التركية وكتب عن الفلسفة والأدب. من كتبه الشعرية: عصفور النظرة (١٩٦٩)، قصائد حول بدر الدين (١٩٧٥)، قصائد شرقية (١٩٧٧)، قصائد صيفية (١٩٨١)، قصائد مرايا (١٩٩٢)، الحزن هو الذي يليق بنا أكثر (١٩٨٩)، قصائد الصحراء (١٩٩٦)، قصائد حروفية (٢٠٠٤)، قصائد ضياع (٢٠٠٧)، قصائد جرح (٢٠١٢).

عن عشرات الكتب والمقالات التي تتناول آراءه ومقارباته حول الشعر والفن والفلسفة.

يتسم شعر حلمي ياووز بخصائص تأثر بها العديد من الشعراء الشباب أبرزها:

الاستفادة من الشعر التركي القديم وإعادة خلقه للتوصل إلى شعر متميز مختلف عن «القديم».

إنتاج الصور الشعرية هو عمل لابد منه لتكوين مضمون الشعر لتتحول هذه الصور إلى المجاز عن طريق تداعيات يبدعها الشاعر ليشكل تعدد المعنى في الشعر، حيث يقول الشاعر «لو كان الشعر يُفهَم عند القراءة الأولى لما كان شعرًا بل نثرًا» (Yavuz، ٢٠١٢: ٣٧).

يشدد الشاعر على الموسيقا الشعرية، وبذلك يقف بجانب الرمزية الفرنسية وروّاد الشعر التركي المعاصر الرمزيين مثل أحمد هاشم ويحيى كمال، فالرمزية سمة بارزة في شعر حلمي ياووز.

ويشبّه الشاعر إنتاج الشعر بحفريات أثرية حيث يقول في قصيدته تحت عنوان «حفر» ما يأتي (Yavuz، ٢٠١٠: ١٢٩):

أنا الشاعر: مخلوق جوفي || **أنا الألم**

كلما أحفر || **كلما أتعمق**

يجب أن تُحفَر القصائد، التي دفنتها || **تلك الغربة الرقيقة**

وعليه فإن ترجمة حلمي ياووز تضع أمام المترجم تحديات متعددة يجب عليه أن يتجاوزها لخلقه من جديد في لغة أخرى.

قصيدة «مدينة من الشرق» للشاعر التركي حلمي ياووز

تندرج هذه القصيدة ضمن ديوان «قصائد شرقية» التي نشرت للمرة الأولى عام ١٩٧٧ الذي يضم ثماني عشرة قصيدة. كما هو مفهوم من العنوان، تصف القصيدة مدينة في شرق الأناضول وهي «سِعِرْد» حيث مسقط رأس الشاعر. وهي ترمز إلى الحزن والأسف وإلى ماضي الشرق وحاضره. ويتخذ الشاعر هذه المدينة ليعبر عن معاناة الشرق كاملة من خلال القيام برحلة ذاكرة إليها، حيث يقول الشاعر بهذا الخصوص: «ما هو الشرق هل المقصود منه مصطلح جغرافي أم أحد المفاهيم الرئيسة لتاريخ ثقافي؟

أردت أن يحيط المصطلح بالمعنيين كي نفهم الموضوع كاملا لنصوغ الشرق قصائد على المستويين الجغرافي والثقافي» (Yavuz، ١٩٩٩a: ٦٢).

إذا نظرنا إلى القصيدة (Yavuz، ٢٠١٠: ١٠٥) غرافولوجيًا (خطيًا) يشد انتباهنا أن النص المصدر يتكون من واحد وعشرين سطرًا شعريًا على حين النص الهدف يتكون من اثنين وعشرين سطرًا حيث أضاف المترجم سطرًا واحدًا («من الألم») للنص الهدف؛ وذلك للتأكيد على هذه العبارة من خلال تركها مستقلة (نشرت الترجمة العربية للقصيدة في مجلة الدوحة، ٢٠١٣: ١٠٠-١٠١).

كما يلاحظ أن كلمة «سِعِرْد» في كل من السطر الأول والثامن والخامس عشر تلحقها فواصل في النص المصدر، في الوقت الذي قام المترجم بإبقاء الفاصلة في السطر الخامس عشر من النص الهدف فقط. إذ إن الفواصل التي تؤدي دورًا وظيفيًا في النص المصدر يبدو أنها لم تؤد الدور نفسها في الترجمة إلا في السطر الخامس عشر حيث استخدم المترجم هذه العلامة للتأكيد على كلمة «سِعِرْد» وفصلها عن كلمة «مدينة» التي في محل «الموصوف» لما بعده.

ونرى عدم وجود أي علامات ترقيم في نهاية أسطر القصيدة في النص المصدر على حين وضع المترجم نقطة في نهاية السطر الأخير في الترجمة. وقد يعود هذا القرار إلى تقاليد شبه سائدة في وضع «النقطة» في نهاية السطر الأخير من القصائد في الشعر العربي المعاصر.

في الأسطر السبعة الأولى نلاحظ أن الشاعر استخدم سبع كلمات تتضمن حرف "k" وهي: kireç، kent، kuyu، kil، kum، kent، zakkum. إلا أن هذه الخاصية لم تؤخذ بعين الاعتبار في الأسطر السبعة الأولى في النص الهدف، وإنما تم تعويضها في الأسطر السبعة الثانية من النص الهدف وذلك من خلال حرف «الراء» في اللغة العربية وهي الكلمات الآتية: رياحها، صرعى، يفرز، أرز، نرجس.

أما على المستوى الصوتي فنلاحظ أن القصيدة في النص المصدر، على الرغم من أنها لا تحظى بمخطط معين فيما يتعلق بالقوافي، إلا أنها تتمتع بالإيقاع الداخلي من خلال قواف داخلية في النص المصدر وعلى النحو الآتي:

boydan boya / arıya

ayna / orda / acıyla

kuyu / duyguyu

kum / zakkum

saralı / balı / yaşlılığı

hanı / zamanı

gençliği / pirinci / gibi / dilencisi / gibi

bile / aile

birlikte / yürürlükte

أما القوافي الداخلية في ثنايا النص الهدف فهي على النحو الآتي:

مدفنٌ / طينٌ (النون و/ أو التنوين)

مدينةٌ / نرجسٌ (التنوين)

شجر / بئر

طبيعيّ / وليّ

رياحها / شبابها / عِنَبها / شيخوختها / مساكنها

صرعى / أعمى / خُزامى

يفرز / أرز

الغربةُ / الموتُ

أسرة / كبيرة

من الملاحظ أن الكلمات ذات القوافي الداخلية في النص المصدر مجموعها ٢٣ كلمة، على حين أن هذا العدد في الترجمة يبلغ ٢٤ كلمة مما يعني أن القوافي الداخلية بين النصين موازيان تقريبًا.

ومن ناحية المستوى التركيبي/ النحوي، فمن الطبيعي أن يتغير موقع الكلمات والأسطر عند الترجمة بشكل يتعذر اجتنابه كي تبدو القصيدة في حلة شعرية إيقاعية.

لقد وزع الشاعر بعضًا من مجموعات المعاني بين سطرين متتاليين في القصيدة من خلال «تفكيك» بنية الجملة لإضفاء الحركية والاستمرارية للقصيدة، كما هو الحال لما تحته خط في الأسطر الآتية:

gibi ayıklar zamanı

dilencisi، kör nergis

bir kent، ölü bir balı

gömer arıya، peteksiz

إلا أن المترجم قام بـ«تعويض» تفكيك مماثل بطريقة لا تخلّ بأساليب الجملة العربية حيث غيّر مواقع الكلمات والأسطر دون فصل «المضاف» عن «المضاف إليه» أو «النعت» عن «المنعوت» كما جرى في النص الأصلي:

حلمي ياووز	HİLMİ YAVUZ
مدينة من الشرق ترجمه من التركية: محمد حقي صوتشين سِعِرْد مدفنٌ بدون شجر مدينةٌ طفولتها جبصين طبيعي هناك كلُّ بئر تعرف الماء مثل وليّ مدينةٌ طينٌ للحزن ورملٌ للغضب هناك يملأ العاطفةَ دِفْلى طولاً وعرضًا سِعِرْد رياحها صرعى مدينة شبابها خان يعجّ بالناس يفرز متسوِّلُها الزمانَ مثل أرز الخوف مدينةٌ نرجسٌ أعمى تَدْفن عسلاً ميِّتًا في النحلة، بدون خليّة سِعِرْد، مدينةٌ عِنَبُها مرآة شيخوختُها من خُزامى من الإسمنت المسلّح هناك يجفّ حتى الخريف من الألم تبلي الغربةُ في الخزانة والموتُ، مثلَ أُسرة كبيرة يتناثر من مساكنها. (مجلة الدوحة، ٢٠١٤: ١٠٠-١٠١)	doğudan bir kent siirt، ağaçsız gömütlük çocukluğu doğal kireç bir kent، orda her kuyu bir ermiş kadar su bilir hüzne kil، öfkeye kum bir kent، orda duyguyu doldurur boydan boya zakkum siirt، rüzgârı sarali gençliği yolgeçen hani bir kent، korkunun pirinci gibi ayıklar zamani dilencisi، kör nergis bir kent، ölü bir bali gömer arıya، peteksiz siirt، üzümü ayna yaşlılığı beton lâleden bir kent، orda güz bile kurur acıyla birlikte çürür gurbetler yüklükte ve ölüm، bir büyük aile gibi dağılır konaklarından (Yavuz، ٢٠١٠: ١٠٥)

ترجمة قصيدة «ناظم حكمت» للشاعر التركي حلمي ياووز

نشرت القصيدة ضمن ديوان «قصائد على بدر الدين» الذي نشر في إسطنبول للمرة الأولى عام ١٩٧٥. يتناول ثلث قصائد الديوان أحداثًا تاريخية تتعلق بالشيخ بدر الدين

الذي عاش في القرن الخامس عشر الذي سبق للشاعر التركي ناظم حكمت أن كتب قصيدة حوله تحت عنوان «أسطورة الشيخ بدر الدين ابن قاضي سيماونة». ويعالج حلمي ياووز في ديوانه قضايا تاريخية اجتماعية منطلقًا من مآس فردية ليُظهر أنه من الممكن إبداع شعر إيدولوجي بدون الابتعاد عن الشعرية والغنائية.

إن قصيدة «ناظم حكمت» هي القصيدة العاشرة من الديوان (Yavuz، ٢٠١٠: ٦٥). والموضوع الرئيس للقصيدة هو الحزن الذي نجده بكثرة في شعر حلمي ياووز بالتصريح تارة وبالتلميح تارة أخرى. يقول الشاعر في أحد حواراته: «إذا لديك سؤال عن الحزن فاطرحه عليّ» (Yavuz، ٢٠١٢: ٣٠٥). فالحزن هو الموضوع الرئيس في إبداعه لاستعارات مختلفة مثل العشق والوحدة والوردة والسفر والمساء والصيف. ويعتقد الشاعر أن الحالة النفسية للمجتمع التركي هي التي أسهمت في شعوره الدائم بالحزن حيث يقول: «نحن نعيش في مجتمع حزين. نحب الحزن والشعور بالحزن. ربما نجد طعم الحياة في الشعور بالحزن. وهو نوع من السادية. نعم، لا مفر من ذلك فهذه هي طبيعتنا... قلت في إحدى قصائدي «الحزن يليق بنا أكثر» وبعده أطلقوا عليّ شاعر الحزن... إن ثقافتنا هي ثقافة الحزن، وكأنه جزء لا يتجزأ من هويتنا» (Yavuz، ١٩٩٩b: ١٣١).

من المفيد أن نتناول هذه القصيدة أيضًا وفق ثلاثة مستويات وهي المستوى الغرافولوجي/ الخطي والمستوى الصوتي والمستوى التركيبي/ النحوي معيارا لمقارنة النصين المصدر والهدف دون أن ننسى كون هذه المقاربة «مقاربة ذاتية».

على المستوى الخطي ليس ثمة ميزة وظيفية يجب نقلها إلى اللغة التركية. أما من ناحية المستوى الصوتي، فنرى أن القصيدة غنية جدًا بكلمات مقفاة ذات إيقاع داخلي في النص المصدر، وهي على النحو الآتي:

anladığımız / yollandığımız / halkımız / sevdamız / anladığımız

yalnız / yağız / sessiz / mahmuz

çözerek / kepenek / çarkıfelek / örerek / gerek … gerek

köpürte köpürte

döndüre döndüre

küheylan / mapustan

sürgünlerin / gecelerin

derken / tüterken

نرى أن المترجم قام بإبداع موسيقا داخلية في النص الهدف، بالكلمات المقفاة أدناه، إلا أن حدة الموسيقا في النص الهدف أقل مما كان عليه النص المصدر، الأمر الذي أدى إلى «ضياع» صوتي في الترجمة:

الصامتون / ينادون
من سجن إلى سجن
راعٍ / حصانٍ (تنوين)
مدوِّرين / متحمّسين / متودّدين / وحيدين
عربي المنافي / كحلي / لليالي
شعبنا / عشقنا
الوردة / أغنية / شعبية

وعلى المستوى التركيبي، تتسم القصيدة بخصائص مماثلة اتسمت بها قصيدة «مدينة من الشرق»؛ حيث نلاحظ أن الشاعر أبدع «طبقات» متعددة من المعاني، من خلال توزيعها في أسطر متعددة من القصيدة، بحيث يجعل المعنى صعب المنال، ويضع عقبات أمام المترجم يصعب تجاوزها بسهولة؛ فالمقارنة بين الأرقام الخاصة بالنص المصدر والنص الهدف في النصين أدناه، تعطينا فكرة جيدة عن مدى تباين توزيع الوحدات الدلالية بين النصين. فالمقطع الثاني من القصيدة الأصلية يتوزع في الترجمة كما يلي: ١-٨-٢-٣-٧-٤-٥-٦. كما أن المقطع الثالث يتوزع في الترجمة على النحو الآتي: ١-٢-٥-٣-٤-٦-٧-٨.

HİLMİ YAVUZ nâzım hikmet 1hüzün ki en çok yakışandır bize 2belki de en çok anladığımız 1biz ki sessiz ve yağız 2bir yazın yumağını çözerek 3ve ölümü bir kepenek gibi örtüp üstümüze 4ovayı köpürte köpürte akan küh-eylan 5ve günleri hoyrat bir mahmuz 6ya da atlastan bir çarkıfelek 7gibi döndüre döndüre 8bir mapustan bir mapusa yollandığımız 1biz، ey sürgünlerin nâzım›ı derken 2tutkulu، sevecen ve yalnız 3gerek acının teleğinden ve gerek 4lâcivert gergefinde gecelerin 5şiiri bir kuş gibi örerek 6halkımız، gülün sesini savurup 7bir türkünün kekiğinden tüterken 8der ki، böyle yazılır sevdamız 1hüzün ki en çok yakışandır bize 2belki de en çok anladığımız (Yavuz، ٢٠١٠: ٦٥)	حلمي ياووز ناظم حكمت ترجمه من التركية: محمد حقي صوتشين ١ الحزن يليق بنا أكثر ٢ وربما نحن أكثر فهمًا له ١ نحن أولئك الصامتون الشجعان ٨ الذين أُرسلوا من سجن إلى سجن ٢ ونحن نحلّ كُبّةَ صيفٍ ٣ ونغطّي الموتَ علينا مثل فروة راعٍ ٧ والوادي، مدوَّرين بلا توقّف ٤ كحصان عربي يسيل ممخّضًا ٥ والأيّام التي هي مهماز حادّ ٦ أو عجلة حظّ من نسيج أطلس ١ نحن الذين ينادون: يا «ناظم» المنافي! ٢ متحمّسين ومتودّدين ووحيدين ٥ ننسج الشِّعرَ مثل العصفور ٣ من ريش الحزن ٤ وفي المنسج الكحلي لليالي ٦ ويقول شعبنا، وهو ينثر صوت الوردة ٧ ليفوح منه زعتر أغنية شعبية: ٨ هكذا يُكتَب عشقنا ١ الحزن يليق بنا أكثر ٢ ربما نحن أكثر فهمًا له (مجلة الدوحة، ٢٠١٣: ١٠٠)

تختلف النصوص الأدبية عن غيرها بوصفها مساحة يستخدم فيها الكاتب كلمات وعبارات إبداعية؛ بهدف إثارة التأثير لدى القارئ أو المتلقي؛ وذلك من خلال مضمون وشكل محدّدين من قبل الكاتب لتحقيق أهداف وظيفية.

أما الترجمة فهي عبارة عن استبدال النص المصدر بالنص الهدف بعناصره الدلالية والسيميوطيقية، مع نقل الأشكال والأصوات التي يتسم بها النص المصدر بقدر الإمكان إلى النص الهدف. وفي أثناء هذه العملية يتعين على المترجم أن يراعي التماسك والترابط؛ لإعادة إبداع النص المصدر في إطار اللغة والثقافة والمضمون وغيرها من العناصر مثل نقل القيم الجمالية للنص والصُور والمجازات والاستعارات والقوافي والأسلوب الإبداعي للكاتب إلخ. إلا أن إبداع المترجم ليس إبداعًا غير مقيد بل يتعين على المترجم أن يكون مبدعًا في الحدود التي يسمح بها النص المصدر.

وغالبًا ما يستخدم المترجمون استراتيجيتين في نقل النص الأدبي. فإما يقومون بـ «التدجين» (domestication)، فتبدو الترجمة وكأنها نص أصلي، وإما يقومون بـ «التغريب» (foreignization) حيث تبدو الترجمة «ترجمة» في النص الهدف من خلال تسليط الضوء على الهوية الأجنبية للنص المصدر وحمايتها من الهيمنة الإيدولوجية للثقافة الهدف، وهي مسألة تتعلق بـ«مرئية» المترجم أو «لا مرئيته» في النص الهدف (انظر: Munday، ٢٠١٢: ٢١٧-٢٢٠; Suçin، ٢٠١٣: ٢٠٢-٢١٥). ويتجاذب النص الهدف بين هذا وذاك حسب «قرارات» المترجم الذي يتأثر باعتبارات لغوية ثقافية خطابية إيدولوجية.

ثمة مشاكل متعددة يواجهها المترجم في الترجمة الأدبية، منها ما يتعلق باللغة الفنية والجمالية للنص المصدر ومدى إمكانية إعادة إبداعها في النص الهدف، ومنها ما يتعلق بمشاكل بنيوية مثل مدى التكافؤ بين الأزمنة الموجودة في اللغتين، على سبيل المثال كون الزمن الماضي «شهوديًا» أو «نقليًا» في اللغة التركية، وعدم وجود مثل هذا التمييز في اللغة العربية، أو كون الضمائر في اللغة العربية أكثر تفصيلاً من ناحية الجنس والعدد مقارنة بضمائر اللغة التركية. ومن هذه المشاكل ما يتعلق بخصائص ثقافية اجتماعية من عادات وتقاليد وقيم وتابوهات، حيث تفرض الاستراتيجيتان «التدجين» و«التغريب» نفسهما مرة أخرى على المترجم لنقل الثقافة إلى اللغة الهدف. كما أن ثمة مشاكل تنجم

عن البعد التاريخي للنص المصدر، فضلاً عن مشاكل أخرى ترتبط بنوع النص وشكله.

لا يظهر النص الأدبي في الفضاء بل يُبدَع ضمن ثقافة معينة، فهو نتاج بيئة ثقافية واجتماعية، لذلك لا يولي المترجم اهتمامه في المقام الأول بإيجاد «تكافؤ» معجمي لمادة لغوية ودلالية بل يعمل قبل كل شيء على إعادة إبداع النص المصدر في إطار النظام الثقافي والاجتماعي السائد، الأمر الذي يجعله ينحرف عن النص الأصلي أحيانًا عند الضرورة القصوى.

المصادر

- حقي، يحيى (١٩٩٥)، قنديل أم هاشم، بيروت/ القاهرة: دار الجيل.
- الشاروني، يوسف (١٩٩٤)، أدباء ومفكرون، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- الشاروني، يوسف (١٩٧٥)، سبعون شمعة في حياة يحيى حقي، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- صوتشين، محمد حقي (١٩٩٨)، الأدب القصصي عند يحيى حقي، رسالة ماجستير غير منشورة، أنقرة: جامعة غازي، معهد الدراسات الاجتماعية.
- عبدلي، سجا (٢٠١٤)، «صوتشين: العالم العربي والإسلامي هو العمق الاستراتيجي لتركيا – صداقة لغتين»، مجلة المجلة، ١٧ فبراير ٢٠١٤.
- مجلة الدوحة، «أجنحة المجاز – شعراء من تركيا»، العدد: ٧٤، ديسمبر ٢٠١٣.

- Badawi،M.M. (1993). A Short History of Modern Arabic Literature، Oxford: Oxford University Press.

- Hakkı، Yahya (1998). Umm Haşim'in Lambası (Çev. Mehmet Hakkı Suçin)، Ankara: Ta-Ha Yayınları.

- Jad، Ali (1983). Form and Technique in the Egyptian Novel: 1912- 1971، London: Ithaca Press.

■ Munday، Jeremy (2012). Introducing Translation Studies Theories and Applications (3rd edition)، London and New York: Routledge.

■ Suçin، Mehmet Hakkı (2013). Öteki Dilde Var Olmak: Arapça Çeviride Eşdeğerlik. İstanbul: Say Yayınları.

■ Özdemir، Emin (2007). Yazınsal Türler، Ankara: Bilgi Yayınevi.

■ Yavuz، Hilmi (1999a). Şiir Henüz. İstanbul: Est-Non Yayınları.

■ Yavuz، Hilmi (1999b). Denemeler. İstanbul: Boyut Yayın Grubu.

■ Yavuz، Hilmi (2010). Büyü'sün، Yaz! (Toplu Şiirler 1969-2005). İstanbul: YKY Yayınları.

■ Yavuz، Hilmi (2012). Şairin Zihin Tarihi (Şiir Söyleşileri). İstanbul: Granada Yayınları.

فهرس الكتاب





تأليف:

د.إبراهيم شعبان
د.أحمد حسن محمد علي
د.أحمد صنوبر
د.حسين الأسود
د.رمضان دمير

أ.علي عبد الواحد عبد الحميد
د.عيد عبداللطيف
د.عمر إسحاق أوغلو
أ. قدرية هوكلكلي
د. كريم فاروق الخولي

د.محمد حقي صوتشين
د.محمد محمود كالو
د.محمود محمد قدوم
أ.د.يعقوب جيولك
د.يونس إينانج

تحرير:

د. محمود محمد قدوم











ص.ب ١٢٥٠٠ الرياض ١١٤٧٣
هاتف:٠٠٩٦٦١١٢٥٨٧٢٦٨ - ٠٠٩٦٦١١٢٥٨١٠٨٢
البريد الإليكتروني: nashr@kaica.org.sa